

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Gabriela Susana Rusell

Directores

**Aníbal Puente Ferreras
Jesús María Alvarado Izquierdo**

Madrid, 2016

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Psicología



TESIS DE DOCTORADO

**La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico
desde el enfoque de Español como Lengua Segunda y Extranjera**

Gabriela Susana Rusell

Directores de tesis: **Dr. Aníbal Puente Ferreras**

Dr. Jesús M^a Alvarado Izquierdo

**Lo que nos permite articular los pensamientos,
nuestra identidad, en una expresión
es ante todo la gramática**

Oliver Sacks, *Veo una voz*

Dedicatoria

A mi abuelita Albina, que me regaló su tesis doctoral del año 1934 sobre el proceso de obtención del caucho, una verdadera reliquia que, en su momento, me emocionó mucho y ahora valoro aún más. A través de ella hago extensiva la dedicatoria a toda mi familia.

Mis más sinceros agradecimientos a:

Aníbal Puente Ferreras y **Jesús Alvarado Izquierdo**. Sin su dirección y orientación constantes no hubiese llegado jamás a destino.

Alicia Dimeglio y **Marta Vogliotti**; quienes me dieron una oportunidad laboral inmejorable, depositando en mí una confianza que espero no haber defraudado. Con ellas, a toda la **Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires**, de la que tengo el privilegio de formar parte.

María Eugenia Lapenda, jefa técnica del área de Sordos e Hipoacúsicos. Una amiga entrañable y colega. Sus aportes fueron fundamentales en este trabajo.

Isabel Bompert y **Diana Ardissonne**, dos de mis grandes referentes no solo en la profesional sino también en lo personal. A toda la comunidad del **Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”**, por su excelente predisposición a colaborar en los distintos momentos en los que solicité ayuda.

Leonor Acuña y **Roberto Bein**. Mis directores de proyectos de investigación, con quienes es un placer poder contar siempre.

Agradezco también los generosos aportes de **René Venegas**, **Andrea Menegotto**, **Lía Varela**, **Gerardo Suárez**, **María Lucrecia Ochoa**, **Ana Faure**, **Susana Lezcano**, **Marina Groshaus**, **Gabriel Torem**, **Alejandro Rusell**, **Mariela Mugnani**, **Eva Rodríguez**, **Elsa Guiastrennec**, **Delia Góngora**, **Juan Carlos Ranieri**, **Emilia Colucci**, **Edgardo López**, **Julieta Anarresti**, **Ricardo Santoni**, **Paulina Bettendorff** y muy pero muy especialmente de **Silvia Prati**.

Índice

Abreviaturas	9
INTRODUCCIÓN	10
Importancia de la escritura para los alumnos sordos	11
Hipótesis de trabajo	13
Plan de tesis	15
SÍNTESIS DE LA PROPUESTA	17
PRIMERA PARTE	19
CAPÍTULO 1: PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA ALUMNOS SORDOS	20
1.1 Presentación	20
1.2 Identificación del problema	20
1.3 Paradigmas educativos: enfoque clínico y enfoque social de la sordera	23
1.4 Comunidad sorda	27
1.5 Aspectos lingüísticos: definiciones	32
1.5.1 Definición de lengua materna	34 -
1.5.2 Definición de lengua extranjera y de lengua segunda	36 -
1.6 Bilingüismo en personas sordas	38
1.6.1 Lengua de señas como L1	39 -
1.6.1.1 Versiones señadas de las lenguas mayoritarias	43 -
1.6.2 Lengua mayoritaria como L2	46 -
1.6.3 Relación entre las lenguas	49 -
1.7 Síntesis del capítulo	53
CAPÍTULO 2: LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS SORDOS	56
2.1 Presentación	56
2.2 Dificultades de los alumnos sordos con la lectura	56
2.2.1 Dificultades con el léxico	60 -
2.2.2 Dificultades con la sintaxis	62 -
2.2.3 Investigaciones de intervención en lectura con alumnos sordos	63 -
2.2.3.1 Leer por ruta fonológica	65 -
2.2.3.2 Leer por ruta léxica	66 -

2.3 Dificultades de los alumnos sordos con la escritura	69
2.3.1 Dificultades con el léxico	71 -
2.3.2 Dificultades con la sintaxis	72 -
2.3.3 Investigaciones de intervención en escritura con alumnos sordos	74 -
2.4 Síntesis del capítulo	77
 CAPÍTULO 3: APORTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE ESCRITURA EN L1 Y EN L2	 79
3.1 Presentación	79
3.2 Importancia de la escritura en L1	79
3.2.1 Relaciones entre lectura y escritura	81 -
3.2.2 Modelos de la escritura en L1	83 -
3.2.2.1 Procesos de participación del léxico y la sintaxis	86 -
3.2.3 Enseñanza de la escritura en L1	88 -
3.3 Importancia de la escritura en L2	91
3.3.1 Características de los procesos de escritura en L2	94 -
3.3.2 Enseñanza de la escritura en L2	96 -
3.4 Síntesis del capítulo	99
 SEGUNDA PARTE	 101
 CAPÍTULO 4: ENFOQUES Y PROGRAMAS DE ELSE	 102
4.1 Presentación	102
4.2 Adquisición/aprendizaje	102
4.3 Competencia comunicativa en L2	104
4.4 Lengua en uso	107
4.5 Enfoque de enseñanza: el enfoque comunicativo	108
4.5.1 Programa nocio-funcional	111 -
4.5.1.1 Materiales para el aula	114 -
4.5.1.2 Secuencias didácticas	115 -
4.5.1.3 Discusiones en torno a la enseñanza gramatical	116 -
4.6 Interlengua	128
4.7 Síntesis del capítulo	130
 CAPÍTULO 5: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS SORDOS	 132
5.1 Presentación	132
5.2 Programa de intervención: lengua en uso	132

5.2.1 Toma de decisiones en el diseño del programa	134 -
5.2.2 Estructura de la grilla nocio-funcional	136 -
5.2.2.1 Expresión escrita. Objetivos a alcanzar en el primer ciclo:	139 -
5.2.2.2 Expresión escrita: objetivo a alcanzar en el segundo ciclo:	147 -
5.3 Síntesis del capítulo	152
TERCERA PARTE	153
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	154
6.1 Presentación	154
6.2 Definición del problema	154
6.3 Hipótesis	155
6.3.1 Hipótesis general	155 -
6.3.2 Hipótesis particulares	155 -
6.4 Sujetos participantes	156
6.5 Programas de intervención de los grupos 1 y 2	159
6.5.1 Características del programa del grupo 1 (S-ELSE):	159 -
6.5.1.1 Materiales utilizados en el programa ELSE	161 -
6.5.2 Características del Programa del Grupo 2 (S-CONTROL)	162 -
6.6 Instrumentos de recolección de datos	162
6.7 Procedimiento	164
6.8 Consigna de escritura	165
6.9 Síntesis del capítulo	166
CAPÍTULO 7: EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES	168
7.1 Presentación	168
7.2 Aspectos técnicos de la evaluación	169
7.3 Criterios de valoración de la información	171
7.3.1 Primera parte: escala general	171 -
7.3.2 Segunda parte: léxico y sintaxis	174 -
7.3.2.1 División por cláusulas	174 -
7.3.2.2 Léxico	175 -
7.3.2.3 Sintaxis	177 -
7.3.3 Adecuación al género discursivo	179 -
7.4 Síntesis del capítulo	179

CUARTA PARTE	181
CAPÍTULO 8: RESULTADOS	182
8.1 Presentación	182
8.2 Análisis de las puntuaciones globales del <i>CEPES</i>	182
8.2.1 Fiabilidad interjueces	183 -
8.2.2 Fiabilidad y validez de constructo de las puntuaciones	183 -
8.3 Comparaciones entre grupos en producciones escritas	186
8.3.1 Escala general	187 -
8.3.2 Léxico y sintaxis	190 -
8.3.2.1 Errores léxicos	190 -
8.3.2.2 Frases agramaticales	193 -
8.3.3 Adecuación al género discursivo	194 -
8.4 Síntesis del capítulo	195
CAPÍTULO 9: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	197
9.1 Presentación	197
9.2 Características de los datos	197
9.3 Análisis de los resultados de la escala general	198
9.4 Análisis sobre el léxico y la sintaxis	201
9.4.1 Léxico	201 -
9.4.2 Sintaxis	204 -
9.5 Adecuación al género discursivo	207
9.6 Acerca del <i>CEPES</i>	208
9.7 Consideraciones finales	209
9.8 Futuras investigaciones	211
9.9 Síntesis del capítulo	212
CAPÍTULO 10: EPÍLOGO	214
REFERENCIAS	218
ANEXO: CRITERIOS DE CONFECCIÓN DE LAS PRUEBAS	249
Test iniciales para alumnos sordos del grupo S-ELSE y del grupo S-CONTROL	249
Test de lectura	249 -
Test de lengua de señas	254 -

Corrección de los dos test (lectura y lengua de señas)	255
Consigna de escritura	255

Abreviaturas

Comp.	Compilador
Coord.	Coordinador
Ed.	Editor
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ELE	Español como Lengua Extranjera
ELSE	Español como Lengua Segunda y Extranjera
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
MCE	<i>Manually Coded English</i>
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
SEE	<i>Signing Exact English</i>

Introducción

El presente trabajo sintetiza la investigación llevada a cabo sobre 98 producciones escritas de alumnos sordos que cursan su escolaridad en instituciones públicas de la Modalidad de Educación Especial de la República Argentina. Nos detendremos en el estudio del léxico y de la sintaxis en particular dado que -como señalan Wolbers, Dostal, & Bowers (2012), Berent, Kelly, Schmitz, & Kenney (2009) y Berent et al. (2007)- estos son dos de los principales obstáculos que encuentra la mayoría de los estudiantes sordos al producir sus textos, aspectos que, por otra parte, logran avances mediante entrenamientos específicos.

En los modelos educativos bilingües en los que participan alumnos sordos, se suele considerar que la primera lengua (L1) es la de señas, por tratarse de una lengua natural surgida en el seno de la comunidad sorda, cuyas características viso-gestuales facilitan una rápida adquisición, la comunicación fluida entre sus hablantes y el desarrollo de actividades cognitivas. En relación con la otra lengua, la lengua segunda (L2) -en nuestro caso, el español- es relevante hacer una distinción entre la oralidad y la escritura. Para las personas sordas, la posibilidad de comunicarse por la vía auditiva-oral suele presentar grandes dificultades. En cambio, la lectura y la escritura -por ser ambas de naturaleza visual- podrían alcanzar índices similares de apropiación en oyentes y en sordos.

Sin embargo, como veremos en este trabajo, los resultados que se evidencian en la literatura específica no son alentadores: los alumnos sordos suelen tener bajos rendimientos en lectura y aun menores en escritura.

Entre las hipótesis que intentan explicar estas diferencias tan marcadas con los oyentes, Alegria (2010), Berent et al. (2009), Albertini & Schley (2003) y Paul (2003), entre otros, sostienen que la peculiaridad que adquieren los procesos de lectura y escritura en personas sordas es que se suelen enseñar sobre una lengua segunda que les es desconocida o conocida en forma fragmentaria. Coincidentemente, Siegel (2002) señala que uno de los errores de análisis, al estudiar las dificultades en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita, consiste en pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua. Marschark, Lang, & Albertini (2002) concluyen en que el problema, en verdad, reside en la forma en que se les enseña y en lo que se espera de ellos más que en particularidades inherentes a la sordera.

Importancia de la escritura para los alumnos sordos

La lectura y la escritura se constituyen como una posibilidad real y concreta de que las personas sordas y las oyentes interactúen con un alto grado de autonomía. Esto se debe a que, por los déficits auditivos, la lengua oral no suele ser de fácil adquisición para el primer grupo y la lengua de señas está poco extendida entre el segundo.

A esto se suma que, utilizar de modo competente la lectura y la escritura, se torna imprescindible en la actualidad en virtud de los avances en las tecnologías de la comunicación. Las presentaciones multimedia, los servicios de fax e Internet, entre otros dispositivos, facilitaron a las personas sordas una vía a la información y les acercaron una oportunidad sin precedentes de conectarse entre sí y con los oyentes (Torres Rangel, 2009; Power, Power, & Rehling, 2007; Zazove, Meador, Derry, & Gorenflo, 2004; Bowe, 2002; Marschark et al. 2002; Clymer & McKee, 1997; Marschark, 1997b; Monikowski, 1997 y Parasnis, 1997). La

comunicación a través de mensajes de texto y de *chats* también pone en primer plano la necesidad de dominar los procesos de lectura y escritura para poder acceder a todos sus beneficios.

Por su parte, Berent et al. (2007) y Grosjean (1999) destacan que el desempeño académico y el futuro profesional de las personas sordas dependen fuertemente de su dominio de la lengua mayoritaria en su modalidad escrita y -en la medida de lo posible- hablada. Un estudio del año 2006, citado por Biser, Rubel, & Toscano (2007), indicaba que el 93 por ciento de las posibilidades de ascenso laboral de los trabajadores sordos se relacionaba con su desempeño en la escritura y destacaba que la gramática, la coherencia, la organización del mensaje y la ortografía eran considerados los problemas más serios de los empleados sordos.

Nuestra tesis se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura únicamente, por ser el ámbito en el que los alumnos sordos suelen encontrar las mayores dificultades. Así lo subrayan, en el área anglófona, Wolbers et al. (2012); Berent et al. (2009), Cheng & Rose (2009), Wolbers (2008a; 2008b), Berent et al. (2007), Biser et al. (2007), Channon & Sayers (2007), Antia, Reed, & Kreimeyer (2005), Albertini & Schley (2003), Paul (1998a), Marschark (1997a), Berent (1996b), Albertini (1993), Quigley & Paul (1984), Charrow (1981) y Conrad (1979), entre otros. En estudios sobre el español, Alegria (2010), Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010), Lapenda (2005), Massone, Buscaglia, & Bogado (2005), Gutiérrez Cáceres (2004), Pertusa & Fenández-Viader (2004), Massone, Simón, & Druetta (2003), Domínguez Gutiérrez (1999), Massone, Simón, & Gutiérrez (1999), Silvestre (1998) y Fernández-Viader & Pertusa (1996).

Coincidimos, además, con la apreciación de Charrow (1981), cuando señala que los ejemplos de escritura pueden ser instrumentos útiles para evaluar el dominio de la lengua mayoritaria, dadas las dificultades de las personas sordas en la oralidad.

Corresponde mencionar que la elección del tema se basa también en que -según lo plantea Harklau (2002)- en la comunidad científica y educativa no se registran muchos trabajos que fundamenten la presencia de la escritura -no en forma auxiliar sino central- en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En la misma línea, Lang & Albertini (2001) y Yore (2000) demostraron empíricamente que las tareas de escritura, por ejemplo en el área de las ciencias, no solo son significativas porque, en general, permiten plasmar o suplantar la oralidad, sino también porque pueden contribuir a crear significados y conocimientos en actividades que se suelen denominar *escribir para aprender*. Cassany (2005) afirma, al respecto, que la práctica de la escritura en lengua segunda/extranjera no solo es un objetivo comunicativo meta -aprender a escribir en un nuevo idioma- sino también una herramienta para acceder a otros contenidos: reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales.

Hipótesis de trabajo

La hipótesis que nos guía es que los estudiantes sordos logran producir textos con estructuras sintácticas y léxicas cercanas a las del español estándar en la medida en que tengan un entrenamiento específico que considere sus necesidades lingüísticas. El enfoque pedagógico-didáctico a partir del cual se les enseñe a leer y a escribir es, a nuestro entender, una de las variables de incidencia en el desempeño de los alumnos en esta área.

Wolbers et al. (2012), Berent & Clymer (2007), Evans (2004), Andrews, Ferguson, Roberts & Hodges (1997), Berent (1996a), Paul (1993), Langston & Maxwell (1988), Douglas

(1985), Charrow (1981) y Charrow & Fletcher (1974) afirman que el inglés¹ para los sordos estadounidenses es una lengua segunda y que deben aprenderlo del mismo modo que las personas que no hablan esa lengua.

Sobre esta base, creemos que los motivos por los que no se obtienen buenos resultados hasta el momento en el proceso de apropiación de la escritura se relacionan –entre otras cuestiones– con la falta de implementación de una propuesta en la que se amalgame la enseñanza de la escritura como proceso y la de la lengua como lengua segunda desde enfoques y metodologías específicos.

Enseñar a escribir en una segunda lengua que se desconoce y a la que –debido a las dificultades con la oralidad– se accede principalmente mediante la lectura se vuelve un entramado complejo de resolver en la trasposición didáctica al aula. Es indispensable contemplar, al mismo tiempo, que, dado que la lengua de señas no tiene forma escrita, no es posible transferir conocimientos y competencias de lectura y escritura de esa primera lengua.

Para ello, es necesario sintetizar conocimientos que provienen de diferentes campos: Lingüística Aplicada, Lenguas Extranjeras, Psicolingüística, Pedagogía, Educación Especial, Estudios Sordos, entre los principales.

En este marco, presentamos un programa de instrucción estructurado a partir de los enfoques y metodologías de enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, tomando como referencia también los aportes de los campos de investigación mencionados. Paralelamente, diseñamos un instrumento específico para su evaluación, que también pondremos a consideración.

¹ Cabe aclarar que este trabajo está pensado para el español, pero gran parte de la bibliografía, por referir a países anglófonos, alude al inglés.

Plan de tesis

Para sustentar con resultados empíricos esta línea de trabajo dividiremos la presentación en cuatro apartados.

En la primera parte, haremos una síntesis de las propuestas educativas en las que participan los alumnos sordos, prestando particular atención a la bibliografía sobre los aprendizajes registrados en el campo de la lectura y, más detalladamente, de la escritura. Analizaremos también los aportes del área de la escritura en primeras y segundas lenguas, en especial aquellos vinculados con el proceso de producción de textos.

En la segunda parte, señalaremos los fundamentos teóricos provenientes del campo de enseñanza de L2 y presentaremos la propuesta metodológica que hemos diseñado, en relación con la progresión de la sintaxis y el léxico estructurada a partir de un enfoque proveniente de la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera.

En un tercer apartado, explicaremos la metodología de investigación utilizada para medir el programa y describiremos el instrumento empleado para la evaluación de las producciones de los alumnos.

En la cuarta parte, mostraremos los resultados obtenidos y los discutiremos en relación con las hipótesis planteadas y con el marco teórico al que hicimos referencia.

En el epílogo, sintetizaremos cuáles son, según estos datos, los lineamientos que, consideramos, permiten mejorar las propuestas pedagógicas que favorecen una mejor apropiación de los procesos de escritura en los alumnos sordos.

Moore (2008), Marschark et al. (2006) y Strong & Prinz (2000) señalan que una gran cantidad de propuestas metodológicas no se ve corroborada mediante evidencias empíricas, hecho que se relaciona, en parte, con la complejidad de las variables intervinientes en los

programas de educación para estudiantes sordos. Anhelamos hacer una contribución en ese sentido, máxime teniendo en cuenta que, como sostienen Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010) y Marschark et al. (2002), se registra un número muy reducido de estudios sistemáticos de escritura en alumnos sordos en relación con los de lectura, aunque cada vez se cuente con más elementos y teorías sobre la forma de encarar su enseñanza.

Síntesis de la propuesta

Tal como se señala en el texto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), el concepto de *discapacidad* evoluciona a través del tiempo. Ya a partir de la década del 70 se producen movimientos de enorme fuerza que impulsan un profundo cambio en su concepción. Marchesi & Martín (1990) destacan que, entre ellos, el principal es que no se la estudia como un atributo autónomo y propio del sujeto, sino que se la considera en relación con fenómenos socio-ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

En este marco, planteamos como hipótesis principal que la enseñanza y aprendizaje de la escritura a los alumnos sordos necesita de una revisión metodológico-didáctica que, a nuestro entender, se debe dar, principalmente, a partir del sustento teórico de los estudios de lenguas segundas y extranjeras.

Sobre esta base, presentaremos un programa de enseñanza de la escritura que contempla los aportes de dos grandes campos de referencia: el de la educación de los alumnos sordos en paradigmas bilingües y el del Español como Lengua Segunda y Extranjera.

En lo personal, he diseñado la secuenciación lingüística de dicho programa, que fue puesta en práctica en diferentes escuelas de sordos de la provincia de Buenos Aires.

Con el fin de evaluar sus resultados, comparamos las producciones de alumnos sordos que siguieron esta nueva forma de trabajo, con las de aquellos que aprendían de modo convencional, sin hacer eje en la necesidad de enseñarles la lengua –como si fuera extranjera- de modo simultáneo a la escritura. Paralelamente, las cotejamos con escritos de niños oyentes que

cursaban su escolaridad en la escuela común y de alumnos extranjeros no hispanohablantes adultos que estuviesen en niveles básicos de aprendizaje de la lengua, en programas de inmersión en la Argentina.

El objetivo de este estudio es estimar la pertinencia de aplicar una secuenciación propia de la enseñanza del Español como Segunda Lengua y Extranjera al campo de la escritura en alumnos sordos. Respecto de las comparaciones con los otros grupos, analizaremos las similitudes y diferencias que existen en el desempeño ante una misma tarea a los fines de extraer conclusiones también en este sentido.

PRIMERA PARTE

REVISIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Propuestas educativas para alumnos sordos

1.1 Presentación

En este primer capítulo, a los fines de dar inicio al presente trabajo, sintetizaremos el recorrido a través del cual llegamos a identificar el problema en relación con la escritura en alumnos sordos. Posteriormente, ya adentrados en la temática específica, comenzaremos por presentar y analizar las propuestas educativas que se suelen destinar a estos alumnos en diferentes países, prestando especial atención a los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, según distintas investigaciones, son los que permiten obtener los mejores logros en la alfabetización. En relación a este aspecto, profundizaremos en la historia, la lengua y las vivencias compartidas por la comunidad sorda y pondremos especial atención al tema del bilingüismo, en donde participan la lengua de señas y el español². Ahondaremos en las diferentes definiciones de *lengua materna*, *lengua segunda* y *extranjera*, ya que algunos de los aspectos que se enmarcan en ellas necesitan redefiniciones en la situación particular de los alumnos sordos. Finalmente, discutiremos los diferentes modelos explicativos sobre el modo de correlacionar las dos lenguas participantes en la enseñanza.

1.2 Identificación del problema

Si bien la lectura y la escritura se presentan como dos actividades en las que los alumnos sordos no obtienen buenos resultados, la escritura suele ser la que tiene los menores índices de logro en general, según lo consignan tanto para el inglés como para el español, entre otros, Wolbers et al. (2012), Alegria (2010), Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010), Berent et al.

² Por tratarse de una propuesta desarrollada en la Argentina, haremos mención al español, aunque la propuesta podría aplicarse a otras lenguas mayoritarias.

(2009), Cheng & Rose (2009), Berent et al. (2007), Biser et al. (2007), Channon & Sayers (2007), Antia et al. (2005), Lapenda (2005), Massone et al. (2005), Gutiérrez Cáceres (2004), Pertusa & Fernández-Viader (2004), Albertini & Schley (2003), Massone et al. (2003), Domínguez Gutiérrez (1999), Paul (1998a), Silvestre (1998), Marschark (1997a), Berent (1996b), Fernández-Viader & Pertusa (1996), Albertini (1993), Quigley & Paul (1984) y Charrow (1981).

Una gran cantidad de las investigaciones mencionadas, asimismo, da cuenta de que el dominio de la sintaxis y el léxico es el que, generalmente, suele concentrar las mayores dificultades. Y si bien, como veremos, se registran avances, este tema lleva más de 20 años sin encontrar una respuesta concluyente.

El haber identificado la gramática como un elemento central de análisis nos remitió al tema lingüístico, evidenciando, a nuestro entender, la raíz del problema.

Las dificultades inherentes a la sordera para adquirir un sistema lingüístico que se transmite en forma auditiva-oral acarrear un desconocimiento total o parcial de la lengua en la que se pretende escribir. Por ello, los problemas con la sintaxis y el léxico en la escritura se vuelven una consecuencia derivada ineluctable y los intentos de abordaje tendrían que enfocarse hacia el modo de resolver este tema.

Al respecto, Sacks (1989) señala:

Si a algunos niños sordos les va mucho mejor que a otros, a pesar de padecer sordera profunda, no puede ser la sordera en sí la causa del problema sino más bien ciertas *consecuencias*³ de ella: sobre todo dificultades o distorsiones de la vida comunicativa que actúan desde el principio. No es la capacidad cognitiva o lingüística innata la que tiene la culpa, sino los obstáculos que impiden un desarrollo normal de esa capacidad. Si el

³ El subrayado es del autor

lenguaje no se aprende adecuadamente un peligro esencial amenaza al desarrollo humano, tanto intelectual como emotivo. (p. 89)

Una de las diferencias de la lectura y la escritura con respecto a la oralidad es que las dos primeras requieren, generalmente, de una instrucción sistemática, en tanto la lengua oral se adquiere por simple exposición al entorno, sin la necesidad de una mediación docente ni de una propuesta metodológica determinada llevada adelante por un adulto competente.

Sin embargo, la sordera impone también la condición de tener que utilizar estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje para lograr un acercamiento a la lengua oral del entorno. Es preciso recordar que es la modalidad auditivo/oral la que la hace inaccesible para las personas sordas, dado que la lengua de señas, por sus características eminentemente visuales, no presenta dificultades de acceso y se puede desarrollar con total normalidad, en la medida en que los niños estén expuestos a ella.

En un análisis más detallado acerca de la lengua mayoritaria, identificamos que no solo se trata de una segunda lengua –tomando en cuenta que la lengua de señas suele ser la primera- sino que su enseñanza podría beneficiarse de los enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras para su aprendizaje. Consideramos que, en estos casos, resultaría más productivo un programa progresivo de enseñanza que contemplara el mismo tipo de contenidos, conceptualizaciones y sistematizaciones que requiere cualquier individuo aprendiente de esa lengua, en contextos en donde no está en contacto con ella.

En consecuencia, indagamos en los estudios provenientes del área de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, en particular del Español como Lengua Extranjera (ELE) y en la

Argentina en el campo que se identifica como Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE).

Hasta aquí pudimos precisar –entonces- que se deberían integrar dos instancias simultáneas e ineludibles en las propuestas educativas específicas para alumnos sordos: la enseñanza y aprendizaje de la lengua en cuestión y paralelamente la de la escritura.

De este modo, a los efectos de evaluar cuáles eran las características de los programas de enseñanza más extendidos, analizamos propuestas educativas específicas, tanto en escuelas especiales como en escuelas comunes. El objetivo fue determinar las variables metodológicas que obtenían mayor consenso en cuanto a los resultados en alfabetización y fueran útiles a los fines de diseñar un programa que permitiera superar algunas de las dificultades, con el aporte también de otros campos de estudio.

Sobre esa base, diseñamos un programa de enseñanza en segundas lenguas que permitiera atender al mismo tiempo aspectos lingüísticos, educativos en general y de escritura en particular. Dentro de ese proceso me centré en lo personal en la construcción de un recorrido lingüístico que contemplara la presentación de la sintaxis y el léxico en forma graduada para su mejor aprehensión, y que es el que mediremos y discutiremos, en particular, en este trabajo.

1.3 Paradigmas educativos: enfoque clínico y enfoque social de la sordera

Históricamente, la educación de los niños y adolescentes sordos estuvo regida por paradigmas médico-patológicos en los que prevalecían los déficits derivados de la falta total o parcial de audición por sobre los desarrollos culturales y/o lingüísticos propios de las personas

sordas. Los sordos tenían poco que decir de su educación y los profesionales ponían toda su atención en ayudarlos a tener éxito como *semi oyentes*⁴ (Gibson, Small & Mason, 1997).

Según Sacks (1989), la comunidad científica internacional tuvo fuerte incidencia en este aspecto, ya que en el Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos de Milán, en 1880, se desaconsejó el uso de la lengua de señas y las personas sordas quedaron privadas de este modo de una lengua de fácil acceso que les permitiera entender el mundo y desarrollar tareas cognitivas y vínculos interpersonales de comunicación. Toda la comunidad internacional representada en el evento, excepto Estados Unidos y Suecia, tomaron como método preferente el de la articulación hablada.

Los métodos oralistas en educación suelen poner su mayor atención en lograr la comprensión y producción en forma oral, muchas veces en desmedro de poder avanzar con contenidos disciplinares. Hasta que el alumno consigue interiorizar la lengua, si es que lo logra, suelen pasar años de incomunicación e incomprensión, de desfase educativo respecto de sus pares oyentes y de retraso en el desarrollo de la alfabetización. La lectura y la escritura se sustentan posteriormente sobre la base de la oralidad, muchas veces deficitaria.

Skliar (2002) plantea este tema, poniéndolo en términos de control y dominación de la comunidad oyente por sobre la comunidad sorda:

Para la mayoría de los oyentes, la sordera representa una pérdida de comunicación, un prototipo de auto-exclusión, de soledad, de silencio, de oscuridad y aislamiento. En nombre de esas representaciones (...) se han practicado y se practican las más inconcebibles formas de control: la violenta obsesión por hacerlos hablar; el localizar en la oralidad el eje único y esencial del proyecto pedagógico (...); la prohibición de utilizar la lengua de señas y su persecución y vigilancia en todos los lugares de una buena parte

⁴ El subrayado es del autor.

de las instituciones especiales; la ausencia de la lengua de señas en la escolaridad común; el desmembramiento, la disociación, la separación, la fractura comunitaria entre niños y adultos sordos; etc. (p. 43).

A partir de la década del 60, son los enfoques de naturaleza socio-cultural los que proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda y propugnan la ubicación de las propuestas educativas dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe o de la Educación Bilingüe-Bicultural. Branson & Miller (2002; 2000) señalan que los enfoques que se asientan en una visión patológica de la sordera se sostienen en una filosofía monolingüe y ejercen una suerte de violencia simbólica contra los sordos al deslegitimarles su lengua y su cultura. Los trabajos de Stokoe (1972; 1960) son pioneros en darle el estatus de lengua a la lengua de señas, alejándola del imaginario social compartido de que se trataba de un código manual artificial y rudimentario. De este modo, se empieza a considerar a las personas sordas como pertenecientes a una minoría lingüística y el uso de su lengua comienza a hacerse extensivo en las aulas.

Los modelos interculturales y bilingües se fueron desarrollando cada vez más en diferentes países: dentro de Europa, en Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suecia y Suiza. En Holanda, Noruega y España son muchas las escuelas en las que se adopta, aunque no totalmente como política educativa nacional (Kushalnagar et al. 2010).

Knoors (2007) señala que el modelo bilingüe está consiguiendo muy buenos resultados en alfabetización en Noruega, con buena competencia de los alumnos en escritura y un curriculum bilingüe con fuerte presencia de la lengua de señas. En Estados Unidos, según una encuesta que analizan LaSasso & Lollis (2003), entre el 36 y el 40 por ciento de los estudiantes sordos, en

residencias o en escuelas, estudian bajo programas denominados *Bilingües-Biculturales* aunque - las investigadoras lo aclaran- no hay especificaciones acerca de a qué se hace referencia con el término *bilingüe*, si al uso de la lengua de señas o de algún código manual⁵, en este caso, basado en el inglés.

Por su parte, Rydberg, Gellerstedt, & Danermark (2009) comparan los resultados de una encuesta realizada a 2144 personas suecas sordas nacidas entre 1941 y 1980 -y que estuvieran viviendo en Suecia en el año 2005- y a 100 mil oyentes nacidos en esos mismos años, seleccionados en forma aleatoria. Los datos revelaron que aquellos alumnos que se educaron bajo el paradigma de la educación bilingüe obtenían mejores resultados educativos que aquellos que habían sido escolarizados en programas oralistas, previos a 1981, año en el que se reconoció la lengua de señas sueca como lengua oficial. Sin embargo, se aclara que el rendimiento escolar de los alumnos sordos sigue siendo menor que el de los oyentes. De todos modos, comparados los resultados con los de ediciones anteriores, se observa también un incremento en el nivel de logro educativo de las personas sordas. Al mismo tiempo, el estudio da cuenta de que el grado máximo de estudios alcanzado por los oyentes también aumentó, dato que incide en el análisis de las diferencias mencionadas entre los dos grupos de referencia.

En la Argentina, en el año 1999 se firmó el *Acuerdo Marco para la Educación Especial* (Ministerio de Educación, 1999), documento a partir del cual se impulsaba la *Educación Especial Bilingüe* para los alumnos sordos, valorando la importancia de la lengua de señas argentina como primera lengua. Sin embargo, la implementación en cada jurisdicción, presenta diferencias. Si bien en la actualidad muchas provincias adhieren al encuadre teórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es la Provincia de Buenos Aires la que concretó acciones

⁵ Los códigos manuales son señas que se utilizan con la estructura gramatical de la lengua mayoritaria y que no se corresponden con la de la lengua de señas. A ellos haremos mención más adelante en este mismo capítulo.

más sistemáticas de formación docente, recolección de datos y producción de documentos en esta línea de trabajo⁶.

Ahora bien, plantear un modelo de EIB orientado a alumnos sordos requiere de redefiniciones y ajustes a los modelos bilingües que se suelen construir para los oyentes, ya que los mismos no son aplicables o transferibles en modo directo. Es preciso, en consecuencia, analizar los dos grandes ejes que median en este tema: la interculturalidad y el bilingüismo, ninguno exento de cuestionamientos y definiciones construidas *ad hoc*, a los fines de que se puedan aplicar con mayor especificidad a la realidad concreta de los alumnos sordos.

1.4 Comunidad sorda

Schlesinger & Meadows (1972) señalan que la sordera infantil profunda excede un diagnóstico médico, debido a que se la puede considerar un fenómeno cultural en el que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales.

Definir los alcances del concepto *comunidad sorda* no es sencillo –como refieren Woll & Ladd (2003) y Wrigley (1996)- ya que se trata de un colectivo que atraviesa edad, género, raza y clase social. Producto de una extrapolación, señalan que podría asemejarse a una nación de unos 15 millones de habitantes, sin un origen geográfico común ni un espacio territorial determinado. Al respecto, Lane (2005) sostiene que las personas sordas de diferentes culturas sienten un fuerte vínculo a pesar de no compartir un territorio y de poder estar limitadas en su capacidad de comunicarse entre sí⁷.

⁶ Produjo tres circulares técnicas en las que se abarcan diferentes aspectos de la EIB, en referencia a la lengua de señas argentina y al español desde enfoques de Español como Lengua Segunda y Extranjera. En 2009 y 2010 publicó documentos de apoyo que orientan las relaciones entre lenguas (lengua de señas argentina-español). Al mismo tiempo, capacitó a todos sus docentes desde el 2004 hasta 2009 en enfoques y metodologías de segundas lenguas e incorporó la figura del Maestro Especial de Lengua de Señas Argentina y al intérprete en las plantas funcionales de las escuelas (www.abc.gov.ar).

⁷ Las lenguas de señas de los diferentes países no son universales y por lo tanto no siempre se logra una comunicación inmediata entre los hablantes de diferentes regiones.

Hay tres aspectos que permiten en este caso la conformación de un colectivo cultural: la sordera, la lengua y las experiencias compartidas a través de la historia.

Las personas sordas se suelen considerar a sí mismas como un grupo cultural minoritario, en virtud de que comparten una lengua surgida naturalmente a partir de la necesidad comunicativa entre hablantes sordos y que los identifica como miembros de una comunidad lingüística. Nussbaum (2001) subraya el papel decisivo de una lengua en la construcción de identidad de un individuo y Schlesinger & Meadow (1972) destacan, al respecto, la importancia de la lengua de señas como uno de los factores altamente cohesivos que permitió pensar en términos de “comunidad sorda”⁸. Una lengua cuya característica distintiva es que no se basa en el sonido se constituye como el elemento principal que delimita claramente el mundo de los sordos del de la sociedad oyente (Lane, 2005). Sin embargo, tal como lo señalan Singleton & Tittle (2000), el factor que diferencia a la comunidad sorda de cualquier otra minoría lingüística es su dificultad para adquirir naturalmente la lengua mayoritaria del país en el que viven, posibilidad que con la que sí cuentan las generaciones de cualquier otra minoría oyente.

Los miembros de la comunidad sorda suelen compartir también costumbres y vivencias, una rica tradición artística y literaria, historia, experiencias educativas comunes y espacios institucionales alternativos a los del mundo oyente, como clubs u organizaciones no gubernamentales a nivel local, nacional o transnacional. Todos estos aspectos inciden en que se definan a sí mismos como miembros integrantes de una minoría culturalmente diferente y no como personas discapacitadas (Lane, 2005; Reagan, 2005; Woll & Ladd, 2003; Padden, 2001; Drasgow, 1998; Marschark, 1997a; Glickman, 1996; Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996; Kannapell, 1989; Padden & Humphries, 1988).

⁸ Las comillas son de los autores.

A partir de la interacción y de la participación en varias actividades y organizaciones comunes, los individuos que integran la comunidad sorda fueron capaces de desarrollar la conciencia, la aceptación y la celebración tanto individual como colectiva de la sordera. En ese sentido, Ladd (2002) propone el término *sorditud*⁹ para resaltar sus aspectos positivos, dado que la palabra *sordera*, alude a una enfermedad estática, con una connotación negativa desde el momento mismo de su enunciación.

La noción de *cultura sorda* conlleva un cambio de posición, que implica pasar de una idea de deficiencia a una de diferencia, cambiar la de discapacidad por la de capacidad. La sordera, en términos de Wrigley (1996), es menos una cuestión de audiología y más una cuestión de epistemología.

Para que esto haya ocurrido, como aluden Padden & Humphries (2005), Lane et al. (1996) y Sacks (1989), las personas sordas tuvieron que internalizar la construcción de la sordera ellas mismas y lo hicieron con una agenda política para defender su lengua y su cultura. Shakespeare & Watson (2002) lo enuncian en términos políticos: se trató de cambiar un estigma por una insignia.

Fueron varios los recorridos que confluyeron para que se haya logrado una visión “positiva”¹⁰ acerca de la sordera, luego de una lucha contra imágenes y sentimientos negativos que los habían acosado durante un siglo (Sacks, 1989). La historia compartida por los miembros de la comunidad sorda incluye prohibiciones de matrimonio entre ellos, medidas de esterilización para evitar su reproducción, el encierro en instituciones educativas, los métodos

⁹ Es la traducción que se ha dado del término en inglés *deafhood*. También se suele utilizar la S mayúscula en este sentido, diferenciando *Sordo*, como integrante de la comunidad sorda, de *sordo* como patología. Si bien adherimos a ellas, en este trabajo, para facilitar la lectura, no haremos expresa tal marcación.

¹⁰ Las comillas son del autor.

oralistas de enseñanza con imposiciones de no uso de la lengua de señas, entre otros hechos ocurridos en diferentes países.

Según Bauman (2008), en la década del 60, los activistas sordos se unieron a distintos movimientos que reclamaban derechos civiles en contra de un sistema de injusticia social. Woll & Ladd (2003) destacan que, a partir de los años 70, ya era visible el fracaso del oralismo y que la movilización de Gallaudet¹¹ por un presidente sordo en 1988, el reconocimiento de la lengua de señas -dándole un lugar central dentro de las propuestas educativas-, el desarrollo del campo disciplinar *Estudios Sordos* y la visibilidad de los reclamos en los medios de comunicación contribuyeron a la consolidación de la identidad sorda.

En el mencionado reclamo de los estudiantes de Gallaudet, de acuerdo a Sacks (1989), se veía claramente que las personas sordas, que durante mucho tiempo actuaban dominadas por una falsa ilusión de impotencia, de pronto sintieron que esa ilusión se había hecho añicos. Este autor asegura que lo más notable de esa movilización fue su conciencia histórica, el no verse atada a reacciones de circunstancias inmediatas. Se hacía patente –agrega- que se estaba *oyendo* el mismo reclamo de un siglo atrás por un autogobierno.

Mottez (1993) destaca como un hito trascendente en la historia de comunidad sorda la fundación del Comité de Sordo-Mudos, a mediados de noviembre de 1834 en París, ya que se trató de una importante congregación de líderes sordos reunida con el objetivo de discutir una agenda política. Es también por esas mismas fechas, los inicios de 1800, que Singleton & Tittle (2000) identifican la fundación de la comunidad sorda como tal, con lo que se podría sintetizar que hay registros de más de dos siglos de historia en la comunidad como tal.

La presunción de que la deficiencia es simplemente un hecho biológico y con características universales debería ser, una vez más, problematizado epistemológicamente, según

¹¹ Universidad estadounidense, primera en el mundo en ofrecer educación superior bilingüe (lengua de señas, inglés).

Skliar (2002), quien concluye que la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural. Esta postura es coincidente con la de Lane et al. (1996), quienes destacan que no habría cultura oyente ni cultura sorda si no hubiera un *otro* que fuera diferente.

Es necesario precisar, sin embargo, que la comunidad sorda no es un universo homogéneo, sino que, como cualquier otro colectivo, suele estar constituida por grupos étnicos minoritarios. Al respecto, Obasi (2008) plantea que es necesario relacionar la idea de comunidad con la de diversidad, ya que se trata de un grupo con múltiples recorridos de vida e identidades, a la vez unidos por la experiencia de ser sordos. Wu & Grant (1997) lo ejemplifican a través del colectivo de personas sordas que son de origen asiático y viven en los Estados Unidos. Sería falaz creer que responden a un único grupo y obviar que pueden ser originarios de tradiciones y costumbres muy distintas entre sí como son las de los países del este, del sudeste, de las islas del Pacífico y de las etnias del sur de Asia.

Debido a que aproximadamente el 95 por ciento de las personas sordas son hijos de padres oyentes (Mitchell & Karchmer, 2004), es en la escuela de sordos el lugar en donde se encuentran con sus pares y comienzan a establecer lazos preliminares dentro la comunidad. Los primeros referentes culturales y lingüísticos de los niños sordos suelen ser los docentes o tutores pertenecientes a la cultura sorda, cuya presencia se torna decisiva en la construcción de identidad, autoconfianza y el logro de los objetivos académicos (Parasnis & Fischer, 2005a; Parasnis, Samar, & Fischer, 2005b; Daniels, 2001; Mudgett-DeCaro & Hurwitz, 1997; Parasnis, 1997; Redding, 1997). Yule (1994) señala que debe ser uno de los pocos casos, sino el único, en el que la mayor transmisión cultural se da de niño a niño o de adolescente a adolescente. Por su parte, Bat-Chava (2000) realizó un estudio en el que plantea que los niños sordos con una fuerte

identidad bicultural tienen una mayor autoestima que aquellos con identidad sorda menos fortalecida.

En este contexto, sería lógico esperar que en las escuelas se dedicaran espacios pedagógicos a la difusión de tradiciones y conocimientos de la cultura sorda y -como horizonte de máxima- se contemplaran también las diferentes culturas de las que los niños son originarios, a través de la presencia de referentes de cada grupo de pertenencia. Sin embargo, este tema sigue siendo una asignatura pendiente ya que -como informan Simms, Rusher, Andrews, & Coryell (2008)- de 3227 profesionales en escuelas en los EEUU, solo son sordos el 21.7 por ciento, de los cuales solo el 2.5 son profesores sordos negros. Y esta estimación creemos se reproduce en varios países, aunque no se evidencie con datos estadísticos.

1.5 Aspectos lingüísticos: definiciones

El desempeño cognitivo del ser humano ocurre principalmente en el lenguaje, ya que no se trata solo de una facultad o una técnica más, sino que permite, entre otros aspectos, diferenciar lo humano de lo no humano. Investigaciones realizadas en niños sordos por Figueras, Edwards, & Dawn (2008) mostraron la correlación que existe entre las funciones ejecutivas –necesarias, entre otras tareas, para la organización de la escritura- y el lenguaje, dejando evidencias de que sin una lengua hay funciones que no se pueden desarrollar de modo adecuado.

En este contexto, se vuelve significativo analizar el aspecto lingüístico -y en especial el bilingüismo- como elemento fundante del potencial desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos sordos, imprescindible para una verdadera inclusión social. Como sostiene Grosjean (1999) tener contacto desde una edad temprana con dos lenguas ofrecerá al niño sordo muchos

más recursos que tenerlo con una sola, cualquiera sea su futuro y la comunidad con la que elija estrechar vínculos.

Lambert (1974) acuñó los conceptos *bilingüismo aditivo* y *sustractivo*, haciendo alusión a la diferencia social e individual con respecto a las dos lenguas que esté aprendiendo un sujeto. Iniciamos este apartado con estas nociones, ya que son el puente que permite interrelacionar el tema cultural ya tratado y el lingüístico. Los factores de orden sociolingüístico, tales como la valoración individual o colectiva que se haga sobre las lenguas, inciden fuertemente en el desarrollo del bilingüismo, dado que no se utiliza ni se aprende una lengua que no se quiere aprender y/o no se valora.

La presencia de la lengua de señas en las escuelas legitimó la lengua de los alumnos sordos y favoreció, de este modo, un bilingüismo aditivo que beneficia a todas las lenguas en cuestión. En uno sustractivo, una de ellas no es valorada socialmente y su inclusión se establece en forma transitoria, o como mero vehículo de comunicación, pero no se incluye su aprendizaje en el curriculum de estudios, ni se incentiva su utilización. Baker (1993) sostiene que, en las situaciones en las que la lengua materna es percibida bajo amenaza, algunos bilingües pueden evitar hablar la lengua mayoritaria o dominante como una forma de afirmar el estatus de su propia lengua materna.

Es importante reparar en que, en comunidades bilingües o plurilingües, no siempre se aspira a que el sujeto sea igual de competente en ambas lenguas y desarrolle el mismo tipo de habilidades en las dos. Pernas Izquierdo (2009) afirma que el plurilingüismo es una competencia *irregular, desequilibrada*¹², ya que un hablante no suele tener el mismo grado de dominio en una o más lenguas, así como no es frecuente que alcance altos niveles de competencia en todos los ámbitos y en todas las actividades de comunicación (hablar, leer, escribir y escuchar), algo que ni

¹² El subrayado es de la autora.

siquiera ocurre con los nativos. Ser plurilingüe –agrega la autora- es un proceso dinámico y evolutivo que puede ir variando a lo largo de la vida del individuo, en función de los intereses y las necesidades comunicativas.

Otro aspecto importante que se desprende del concepto de *plurilingüismo* es el que retoma las expectativas que se generan sobre las distintas competencias esperables en los individuos bilingües o plurilingües. La concepción tradicional aspiraba a que los hablantes de segundas lenguas alcanzaran niveles de dominio similares a los de un nativo. Pernas Izquierdo (2009) señala que, en la actualidad, se sabe que ese paradigma es poco realista –ya que ni siquiera los nativos alcanzan el mismo nivel en todas las actividades lingüísticas que emprenden- y, plantearlo en estos términos, es algo muy costoso desde el punto de vista económico, social y personal.

Ahora bien, antes de seguir avanzado, es necesario detenerse para rever algunos conceptos que podrían presentarse como imprecisos. Si se plantea, por ejemplo, que la primera lengua (L1) es la lengua de señas y la lengua segunda (L2) es el español, las definiciones tradicionales no contemplarían ciertas particularidades que atañen a las personas sordas.

1.5.1 Definición de lengua materna

Con el fin de realizar una síntesis, tomaremos, en primer término, las definiciones del diccionario de Richards, Platt, & Platt (1997):

Lengua materna:

Primera lengua que se adquiere en el hogar. Lengua nativa: (normalmente) la lengua que una persona adquiere en la infancia porque es la lengua que se habla en la familia y/o es la lengua del país en el que vive. Con frecuencia la lengua nativa es la primera lengua que

adquiere un niño, pero hay excepciones. Se da el caso de niños que adquieren primero algún conocimiento de otra lengua a través de una niñera o un familiar, y solo después adquieren una segunda lengua que considerarán su lengua nativa. Algunas veces, este término se utiliza como sinónimo de primera lengua. (p. 242-243)

En el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, se afirma la necesidad de contemplar más criterios en la definición de L1, producto de diferencias que surgen en las cada vez más comunes sociedades plurilingües:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Como ya mencionamos, la mayoría de los sordos son hijos de oyentes y no se suelen comunicar con ellos en lengua de señas, porque estos últimos, habitualmente, la desconocen. Sin embargo, esta lengua, como se indica en los puntos 3, 4 y 5, es la que más rápidamente y con

mayor facilidad les permite conocer el mundo, desarrollar funciones intelectuales y construir lazos identitarios.

Para evitar confusiones con el término *lengua materna*, que además en estos casos no suele ser la lengua de los padres, consideramos más apropiado hablar de *primera lengua* o *Lengua 1 (L1)*, en el sentido de que es una lengua primera para el niño, aunque no siempre sea la que se maneje en su entorno familiar más cercano ni la primera a la que esté expuesto.

1.5.2 Definición de lengua extranjera y de lengua segunda

Tomamos nuevamente como referencia el diccionario de Richards et al. (1997) para la definición de *lengua extranjera* en donde también se hace mención a *lengua segunda*:

Lengua extranjera:

1 la lengua que no es LENGUA NATIVA de un país. Una lengua extranjera se suele estudiar ya sea para comunicarse con los extranjeros que hablan la lengua, o para leer material impreso en dicha lengua.

En el uso más común del término “lengua extranjera”, que se hace en América del Norte, significa lo mismo que “segunda lengua”.

2 En el uso británico, suele distinguirse entre **lengua extranjera** y **segunda lengua**.

a una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela pero que no se usa como lengua vehicular, o como lengua de comunicación en el país.

B una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p. ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas. El inglés se describe como una segunda lengua en países como Fiji, Singapur y Nigeria.

En *ambas*, Gran Bretaña y Norteamérica, el término “segunda lengua” describiría una lengua nativa en un país en tanto que la aprenden personas que viven en él y que tienen otra PRIMERA LENGUA. El inglés, en el Reino Unido, sería la segunda lengua de los emigrantes o de las personas cuya primera lengua fuese el galés¹³. (p. 240-241)

La lengua mayoritaria, el español -en el caso particular que estamos tratando-, suele ser la L2 de un niño sordo, del mismo modo que lo es para un niño oyente migrante con otra L1. Sin embargo, hay una diferencia sustancial. En este último caso, los oyentes cuentan con la posibilidad de adquirir la L2, en función de la oportunidad de establecer contactos con hablantes de esa L1, algo que no ocurre con los sordos.

Es necesario, entonces, problematizar esta definición ya que para las personas sordas la L2 no es una lengua con la cual están en contacto y es este el punto central a nivel teórico sobre el que se funda el presente trabajo. Para un alumno que no puede acceder a la lengua que circula a su alrededor por problemas en su audición, esta cobra un estatus similar al de una lengua extranjera. Uno de los presupuestos que se necesita para adquirir una lengua es estar expuesto a una suficiente cantidad de *input* que permita organizar la gramática de la misma, según Chomsky (1957) y Krashen (1981), si mencionamos solo dos textos clásicos fundacionales en la teoría de la adquisición de primeras y segundas lenguas, respectivamente.

Sin embargo, por más que las personas sordas estén viviendo en el mismo país en el que se habla la lengua mayoritaria, no pueden acceder naturalmente a ella, y esto obliga a pensar en una realidad más cercana a la de la definición de *lengua extranjera* que a la de *lengua segunda*. Sería más pertinente, por lo tanto, establecer analogías –en términos metodológicos- con el caso del aprendizaje del chino o del inglés en un país en el cual no se habla ninguna de esas lenguas

¹³ Todas las marcas de la definición (mayúsculas, comillas, etc.) están en el original.

que con el de niños migrantes conviviendo con esa L2. De todos modos, a los fines de comunicación sí es acertado considerar que es una L2 porque es la lengua mayoritaria de la comunidad en la que viven.

Al distinguir los conceptos lengua *segunda* de *extranjera*, en el caso de los sordos, parecería ser más correcto utilizar la terminología *lengua segunda*, ya que se trata de la lengua mayoritaria hablada en el país en el que habitan. Pero también es necesario asumir algunos de los postulados implícitos en el término *lengua extranjera*. Aun cuando se trate de la lengua mayoritaria del país, los alumnos sordos no logran tener acceso a ella en la mayoría de los casos y, a los fines de la instrucción, considerarla lengua extranjera permite acercar los estudios del Español como Lengua Extranjera (ELE) y Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), que cuentan con una larga trayectoria de investigación.

1.6 Bilingüismo en personas sordas

Retomando el eje lingüístico, coincidimos con Grosjean (1999) en que todo niño sordo, independientemente de su nivel de pérdida auditiva, debería tener el derecho a crecer bilingüe. El bilingüismo es el único modo en el que un niño sordo puede satisfacer sus distintas necesidades y tener garantizada la oportunidad de sentirse cómodo tanto en la comunidad sorda como en la oyente. La lengua de señas favorece la adquisición de una lengua en forma rápida facilitando la comunicación y comprensión del entorno. Aprender la lengua mayoritaria, por su parte, contribuye a la interacción con la sociedad mayoritaria, en donde suele estar poco extendida la lengua de señas.

La ausencia de comunicación en la temprana infancia suele tener consecuencias a lo largo de la vida de una persona. Al respecto, Siegel (2002; 2000) pone el acento en que para los niños

sordos los derechos a la comunicación y al lenguaje son tan importantes como el derecho a la educación. Sin embargo, es común que se establezca una dicotomía entre la comunicación –cuya forma más viable suele ser a través de la lengua de señas– versus la no comunicación, sobre todo cuando se plantea como único objetivo la adquisición de la lengua oral (Marschark, 1997a).

1.6.1 Lengua de señas como L1

Según se expresa en distintas investigaciones, los alumnos sordos que cuentan con una lengua de señas desarrollada suelen obtener mejores resultados académicos que aquellos que la desconocen (Neese Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso, 2009; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Strong & Prinz, 2000; Prinz & Strong, 1998; Marschark, 1997a; Strong & Prinz, 1997; Israelite, Ewoldt, & Hoffmeister 1992, entre otros). Asimismo, esto implica que para mejorar las oportunidades educativas es necesario que a la lengua de señas se le otorgue el mismo estatus que a la lengua mayoritaria en las escuelas (Simms & Thumann, 2007).

Sin embargo, una enorme mayoría de niños sordos son hijos de oyentes y, tal como señala Redding (1997), las familias no se suelen comunicar con ellos en lengua de señas, dado que es frecuente que la desconozcan. Este hecho les produce un vacío de información sobre el mundo, la cultura, la etnia y sobre sus padres en su potencial rol de modelos adultos. En este sentido, Mayer & Akamatsu (2003) y Marschark (1997a) realzan la importancia de esa lengua en los infantes como el puente entre el habla interna y el habla con la sociedad.

La realidad de una gran cantidad de niños sordos es que la oportunidad de aprender la lengua de señas ocurre en la escuela y sus primeros modelos lingüísticos suelen ser sus maestros y/o sus pares. En este contexto, la construcción teórica del aula como ámbito de adquisición

lingüística cobra trascendencia. Como reflexionan Singleton & Morgan (2006), son frecuentes los contextos de aprendizaje de una segunda lengua dentro de las escuelas, en cambio no es habitual que los niños adquieran su *primera*¹⁴ lengua a través de sus docentes y de sus compañeros, como ocurre en la mayoría de los casos de alumnos sordos.

El individuo no guarda las lenguas y las culturas en compartimientos estancos sino que desarrolla una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, según se enuncia en el MCER. Vila (1991) registra evidencias empíricas en diferentes investigaciones que corroboran que el aprendizaje de más de una lengua se sostiene sobre una competencia lingüística común que se ve favorecida por cada una de las lenguas que domina el individuo.

Por su parte, distintos trabajos científicos señalaron que las etapas y las fases de adquisición de la lengua de señas y de la oral son las mismas. Petitto (2000) mostró que si un niño está expuesto a distintas lenguas de señas (americana y canadiense), el proceso de adquisición de cada una de ellas se dará de igual modo que cuando los padres les hablan diferentes lenguas a sus hijos oyentes. Según la autora, el cerebro está preparado para reconocer los patrones de todos los lenguajes naturales y los niños están capacitados para adquirirlos, sean estos transmitidos a través de las manos o de la oralidad. Petitto & Holowka (2002) y Wilbur (2000) afirman además que la exposición temprana al bilingüismo no causa en los niños demoras en la adquisición de ninguna de las dos lenguas ni confusión lingüística. Sacks (1989) extrema la postura al señalar que resulta interesante que un bebé sordo pueda hacer la seña de *leche*, mientras uno oyente solo puede llorar o mirar en torno suyo. Y agrega que, tal vez, sería mejor que todos los infantes –aun los oyentes- conocieran unas cuantas señas desde bebés.

¹⁴ El subrayado es del autor.

Específicamente en lo relativo a la alfabetización, una gran cantidad de estudios realizados en los Estados Unidos establece una correlación positiva entre un buen dominio de la lengua de señas y un mayor dominio del inglés (Neese Bailes et al. 2009; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Strong & Prinz, 2000; Wilbur, 2000; Israelite et al. 1992, entre otros).

En referencia al aprendizaje de la lectura y la escritura, Marschark (1997a) sostiene que los mejores lectores sordos son aquellos que estuvieron expuestos a la lengua de señas y añade que hay evidencias que indican que ser bilingüe es la situación óptima para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y hace marcada alusión a la lengua de señas, contraponiéndola al inglés señado¹⁵. Específicamente, Drasgow (1998) señala que es mediante esta lengua que se permite un acceso a los conocimientos de mundo, tan necesarios para la alfabetización. Al mismo tiempo, Haptonstall-Nykaza & Schick (2007) y Puente Ferreras, Alvarado, & Herrera (2006) mostraron que la lengua de señas y el deletreo de las palabras a través del código dactílico contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y también de escritura.

El impacto positivo en el rendimiento lector tiene incidencia no solo en los inicios de la alfabetización temprana sino también a lo largo de toda la vida académica. En una investigación realizada con estudiantes universitarios por Andrews, Winograd, & DeVille (1994), se comprobó que aquellos alumnos que habían recibido un resumen de un texto de fábulas a través de la lengua de señas mejoraban notablemente el recuerdo y sacaban mejores conclusiones que los que no habían tenido este tipo de instrucción, en la que también se activaban sus conocimientos previos y se conversaba sobre los temas por esta vía.

El objetivo que prima en la escolarización de los niños sordos es que obtengan una educación similar a la de los alumnos oyentes que concurren a las escuelas comunes. Al

¹⁵ Haremos mención a este tema en el apartado 1.6.1.1.

Respecto, Lytle & Robins (1997) observan que, si el curriculum es diferente y las estrategias y materiales no son equivalentes, entonces los estudiantes, padres y profesionales no deberían esperar similares resultados y logros, independientemente de la lengua utilizada. En este sentido, plantean que deberían homologarse los contenidos y que es la enseñanza de las áreas disciplinares en lengua de señas la que permite una mayor equidad en las propuestas educativas, teniendo en cuenta que no todos los alumnos logran un buen desarrollo de su comprensión y producción por vía auditivo/oral.

Las evidencias empíricas que se desprenden del estudio de Rodríguez Ortiz & Mora Roche (2008) corroboran que los alumnos sordos, cognitivamente, se asemejan a sus pares oyentes en tanto reciban instrucción en un lenguaje que les sea accesible. Estos autores establecieron comparaciones entre la comprensión lectora en alumnos oyentes y en sordos, tomando como referencia textos presentados en lengua oral y en lengua de señas, según el caso. A partir de los datos obtenidos, concluyeron que los individuos a través de la lengua de señas pueden manejar información tan abstracta y compleja como aquella que se transmite a través de la lengua oral. Del mismo modo, Marschark et al. (1997b) determinaron – como producto de una investigación realizada entre alumnos que se comunicaban en lenguas de señas y otros que lo hacían oralmente- que los que pertenecían al primer grupo eran los que más rápidamente comprendían las preguntas.

Como concluye Cummins (1996), uno de los principios pedagógicos más importantes en la educación de los alumnos bilingües se funda en la necesidad de que la escuela *agregue* una segunda lengua y que, a la vez, incentive también muy fuertemente el desarrollo de la primera.

1.6.1.1 Versiones señadas de las lenguas mayoritarias

Cuando se hace mención a la lengua de señas, es necesario precisar que es una lengua surgida naturalmente en el seno de una comunidad y que no se trata de un código alternativo que se construye sobre la base de la sintaxis de la lengua mayoritaria ni tienen relación de proximidad con ella. Estos sistemas son construcciones artificiales de la comunidad oyente, en las que se utiliza la gramática de la lengua mayoritaria y se ubican las señas según esos parámetros. Suele ser común que se superpongan estos códigos en forma simultánea a la oralidad, empleando señas que apoyen el discurso oral, práctica conocida como *comunicación simultánea*.

El uso de versiones señadas es trascendente, debido a que hace entrar en conflicto diferentes concepciones teóricas, ideológicas y también metodológicas. Analizaremos, por consiguiente, distintas líneas de investigación para luego argumentar una postura respecto de su uso, restringiendo, dentro de la propuesta que diseñamos, su pertinencia pedagógica a ciertos momentos específicos.

Existen investigaciones que proponen que una posibilidad de dominar la sintaxis de la lengua mayoritaria se da mediante el uso del español señado o del inglés señado, en sus versiones de Manually Coded English (MCE); Seing Essential English; Signing Exact English (SEE) o Sign-Supported English.

Apoyando su uso, Brasel & Quigley (1977) estudiaron el entorno lingüístico en el seno familiar y demostraron que los niños que utilizaban el MCE para comunicarse con sus padres obtenían mejores resultados en sintaxis, lectura y otros logros en general, ya que habían recibido un entrenamiento más sistemático que aquellos en cuyos hogares los padres les hacían un entrenamiento únicamente oral en inglés.

Coincidentemente con esto, Moores & Sweet (1990) determinaron que las variables predictoras de la alfabetización en los adolescentes sordos son el conocimiento del vocabulario en inglés y la gramática, la habilidad de utilizar un mínimo de resto auditivo y, en el caso de la escritura, una fluidez en inglés señado, no en lengua de señas americana.

En la misma línea, respecto de la enseñanza de la escritura, Power, Hyde, & Leigh (2008), Mayer & Akamatsu (2000), Stewart (1993), Caccamise, Ayres, Finch, & Mitchell (1977/1997) proponen que la enseñanza del inglés señado es útil para el conocimiento de la sintaxis, sobre la base de que hay estructuras que en la lengua de señas no existen o son diferentes. Sin embargo, reconocen que los dos –la lengua de señas y el inglés señado– son igualmente efectivos para transmitir conceptos. En otro estudio de similares características, Akamatsu, Stewart, & Becker (2000) destacan que los alumnos producen en forma más correcta aquellas estructuras que son similares en inglés y en lengua de señas por sobre las que son diferentes. En todos los textos refieren que el inglés señado se constituye como un puente entre la lengua de señas y el inglés, necesario para la alfabetización.

Sin embargo, estas metodologías también se objetan con argumentos variados. Uno de ellos supone que hablar y señar al mismo tiempo parece tener consecuencias en la adquisición del inglés. Liddell (2003), LaSasso & Metzger (1998) mostraron que el MCE o cualquier forma de comunicación simultánea no es viable para la enseñanza de la gramática del inglés, básicamente porque el *input* queda degradado y desvirtuado en la traducción. Sin embargo, LaSasso & Metzger (1998) reconocen que para algunos niños puede llegar a ser efectiva su utilización y, entonces, sostienen que es necesaria una mayor investigación que desarrolle para quién y cuándo aplicar este tipo de instrumentos.

Como señalan Gibson et al. (1997), el problema con los códigos manuales es que son una construcción que no se corresponde ni con la lengua de señas ni con la lengua segunda y los niños terminan su escolaridad sin tener conocimiento de ninguna de las dos. En ese sentido, implica hacer entrar en juego un tercer código que sí es más fácil para los oyentes, ya que “traducen” su propia lengua a señas pero no para los sordos, a los que se les impone aprender un nuevo código, artificial, que no circula en ningún espacio, excepto en el escolar o entre los oyentes con poco dominio de la lengua de señas. Como destaca Druetta (2003), los sordos no entienden a la gente que habla español señado, ya que no tiene la misma estructura gramatical ni lingüística de la lengua de señas argentina, sino que son totalmente distintas.

Marschark (1997) afirma que la lengua de señas debería ser la que predomine en los primeros años de vida y que el inglés señado puede utilizarse luego como puente hacia la construcción de la gramática del inglés. Sin embargo, en publicaciones posteriores Marschark et al. (2006) reconocen que, a raíz del poco éxito de los métodos combinados, sería mejor poner énfasis en la lengua de señas, que es la que se desarrolló naturalmente a través del tiempo en las comunidades de sordos, por sobre versiones señadas.

A modo de recapitulación, y tomando en cuenta perspectivas sociolingüísticas, Simms & Thumann (2003) y Gibson et al. (1997) refieren que, en el uso extendido del inglés señado, se evidencia una cuestión ideológica ya que se sigue privilegiando el lugar de la lengua mayoritaria por sobre el de la lengua de señas. Esto provoca que muchos profesores cambien la riqueza y las formas de esta lengua por una versión manual del inglés, dejando traslucir una ideología monolingüe que emerge cuando se realizan estas prácticas.

Por otra parte, para su utilización y desarrollo se necesita de un adulto oyente que conozca la sintaxis de la lengua mayoritaria para acomodar las señas a esos parámetros. Pero,

para los niños sordos es muy confuso hablar la lengua de señas y una versión señada de la lengua de su entorno, teniendo que adaptar su uso a los distintos interlocutores. Sacks (1989) sintetiza que, pasado un siglo del congreso de Milán en el que se prohibió la lengua de señas, la extensión del inglés señado hace pensar que los sordos siguen privados en gran medida de su idioma original.

En la propuesta que extendemos en esta investigación, decidimos privilegiar y enfatizar el uso de la lengua de señas. La forma de dominar la sintaxis de la lengua segunda se da a partir de trabajar con *inputs* escritos en esa lengua, y no de una construcción manual, que se vuelve un instrumento artificial a los fines de la comunicación. Sin embargo, se podrá hacer uso del código señado en algunos momentos para poder hacer análisis contrastivos entre la lengua mayoritaria y la de señas. Mostrar la gramática del español a través de señas puede ser una estrategia enriquecedora de visualización de la información a los fines de incentivar la reflexión metalingüística y metacognitiva, si está acotada a estos fines.

1.6.2 Lengua mayoritaria como L2

El modelo que presentamos para el español tiene antecedentes en inglés y en otras lenguas, como el sueco. Suecia fue el primer país en el mundo en declarar a la lengua de señas como lengua oficial de su país y, según mencionan Gibson et al. (1997), los alumnos sordos suecos logran obtener similares resultados en lectura que sus pares oyentes, a partir de la implementación de la metodología bilingüe.

Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, & Rivers (2004), Chamberlain & Mayberry (2000) y Langston & Maxwell (1998), entre otros, realizaron estudios comparativos entre alumnos sordos

y estudiantes de inglés como lengua segunda y consideraron que el área de segundas lenguas es un campo que puede hacer aportes interesantes a la alfabetización de personas sordas.

Berent & Clymer (2007), Evans (2004), Paul (1998a), Andrews et al. (1997), Berent (1996a), Paul (1993), Svartholm (1993) (para el sueco), Langston & Maxwell (1988) y Douglas (1985) sostienen que es posible aprender la lengua mayoritaria como lengua segunda a partir de actividades de lectura y de escritura, las primeras presentadas desde la ruta léxica¹⁶ y no desde antecedentes fonológicos que los niños sordos no siempre suelen poseer.

La oralidad en la lengua mayoritaria requiere también de un encuadre propio de enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras, pero es necesario tener en cuenta que son las posibilidades auditivas, en gran medida, las que determinarán el nivel de avance en cada persona sorda.

En cambio, la lectura y la escritura, por ser procesos eminentemente visuales, no deberían registrar tantos impedimentos para los alumnos sordos, siempre y cuando se atiendan sus necesidades lingüísticas. De todos modos, no hay que olvidar que ambas actividades son procesos complejos que, de por sí, revisten también dificultades para los niños oyentes, que tienen la ventaja de que suelen haber adquirido la lengua en forma previa y que están leyendo y escribiendo en esa L1.

En términos didácticos, en los encuadres teóricos de los diseños curriculares de la enseñanza de ambas ¹⁷, se suele establecer que los contenidos son las prácticas mismas, las distintas actividades que realizan los individuos a través del lenguaje y no los elementos aislados y descontextualizados de la gramática. En líneas generales se considera que se aprende a leer

¹⁶ Sobre este tema haremos mención en el próximo capítulo, apartado 2.2.1.1.

¹⁷ Ver por ejemplo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), Ministerio de Educación de La Nación; Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje (2004), Subsecretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Diseños Curriculares (2008), Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

leyendo y que no hay diferencia entre escribir y aprender a escribir. En ningún caso se espera que los alumnos sean lingüistas, sino usuarios competentes de la lengua en uso, ya que se piensa la lengua en contexto, desde una visión comunicativa y no ideal.

En lo que sí difieren el campo de enseñanza escolar de la L1 del de las L2/extranjeras es en que, en el primer caso, los niños ya cuentan con una competencia lingüística, adquirida naturalmente, y lo que se promueve en las aulas es desarrollar y ampliar las prácticas del lenguaje en contextos no familiares hasta ese momento. Por otra parte, uno de los objetivos que prima en el primer ciclo de la escuela primaria común es enseñar a leer y a escribir, prácticas que se suelen apoyar en la oralidad, ya bastante consolidada a las edades de 6 y 7 años.

En las clases de lenguas extranjeras, en cambio, lo que se pretende es favorecer un proceso de apropiación e interiorización de una nueva lengua, que generalmente no es hablada en el país, como en nuestro caso. Para lograrlo, los enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras presentan los contenidos de modo planificado, secuenciado y progresivo. En temas gramaticales, se proponen otro tipo de reflexiones y sistematizaciones sobre problemas específicos, cuyo aprendizaje suele resultar complejo para hablantes no nativos. Por mencionar un ejemplo distintivo en relación con el español como L1 y L2, observamos que ningún niño oyente dudaría acerca del género de las palabras, o de la pertinencia de colocar un determinante antes de un sustantivo. Sin embargo, los alumnos extranjeros y todos aquellos que no hayan adquirido esa lengua naturalmente –como es el caso de los sordos– sí precisan de una instrucción explícita de ciertos conocimientos gramaticales, por ejemplo, que no se pueden dar por supuestos como en el caso de la L1. Lo mismo sucede con la selección léxica. Los nativos saben qué verbos utilizar para determinadas expresiones, en tanto los extranjeros necesitan aprender esas combinatorias entre elementos.

El principio de la graduación y de la selección de contenidos también es central. Un niño oyente suele conocer cualquier forma verbal de su vocabulario familiar, aunque no pueda nombrarlo ni clasificarlo como lo hace la gramática. Sin embargo, un extranjero requiere un trabajo más pautado y progresivo centrado en las formas lingüísticas para su mejor aprehensión.

Es importante, por otra parte, destacar que, en nuestra propuesta, los niños sordos están aprendiendo la lengua a través de la lectura, dos procesos que -al volverse indivisibles- obligan a un mayor cuidado en la presentación de los temas.

En este sentido, el campo Español Lengua Extranjera (ELE), como veremos en el capítulo 3 y 4, provee una fecunda tradición de investigaciones en estos temas, muy útil a los fines de organizar tanto los procesos de aprendizaje de la lengua como los de lectura y escritura. El área de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), que usualmente está orientada también a alumnos migrantes o a hablantes indígenas de otras lenguas en contextos escolares, resulta también un valioso aporte.

1.6.3 Relación entre las lenguas

En un modelo de EIB orientado a personas sordas se requiere la explicitación acerca de cuál es la relación entre las dos lenguas participantes, en nuestro caso lengua de señas y el español. Vale aclarar que, cuando hacemos alusión al español, nos referimos específicamente al español escrito, independiente del oral, que excede los límites de este trabajo. Sin embargo, consideramos que su enseñanza también debe contemplar que se trata de una segunda lengua y el diseño de una propuesta áulica tendría que estar en consonancia con la secuencia desarrollada para la escritura.

Una de las hipótesis con mayor relevancia en el estudio de segundas lenguas es la de la *interdependencia lingüística*, propuesta por Cummins (1991; 1989a; 1989b), que sostiene que tanto las habilidades como las dificultades en una L1 se suelen transferir a la L2. De este modo, se correlaciona la habilidad de saber leer y escribir en L1 con la posibilidad de aprender a hacerlo en L2, aunque esta relación es menos fuerte si las formas ortográficas de las lenguas son disímiles. En este punto, son los niveles de alfabetización alcanzados en L1 los que tendrían incidencia en los procesos de alfabetización en L2.

Mayer & Akamatsu (2003; 1999) y Stewart (1993) plantean que esta teoría es explicativa de gran parte de las dificultades registradas en la alfabetización debido a que la lengua de señas es ágrafa y la L2 tiene una forma escrita, además de una oralidad en la que predomina la vía auditiva/oral y que la vuelve inaccesible a una gran cantidad de personas sordas.

La lengua de señas, hasta el momento, no tiene forma escrita, sino únicamente transposiciones icónicas. Dado que no hay una equivalencia biunívoca entre señas y palabras - una sola seña puede representar todo un sintagma en la lengua mayoritaria- y, además, en ella no se cumple la linealidad del significante -hay casos en que dos señas se combinan para, por ejemplo, marcar intensidad o tamaño-, esa transposición no facilitaría sustancialmente la comprensión del sistema gráfico de una lengua escrita.

Asimismo, según señalan los autores mencionados, los niños oyentes, al escribir, utilizan una estrategia que consiste en componer primero el texto en lengua oral para luego pasarlo a una forma escrita. En el caso de desarrollar la competencia lingüística en la L1 –lengua de señas-, esta fase no se puede llevar a cabo debido a que no hay un referente en forma escrita que pueda ser transferido. Si bien esta lengua puede ser utilizada para discutir los temas y la forma de construir los distintos géneros discursivos, en los intercambios no se emplearán las formas

léxicas y gramaticales de las formas escritas. Por lo tanto, la lengua de señas no parecería ser útil como puente ni como referencia.

Otro argumento al que apelan es a que el desempeño oral en L2 es un componente necesario para el desarrollo de la alfabetización en esa misma lengua. Concluyen que la imposibilidad de utilizar habilidades lectoras y de escritura en la L1 no puede compensar la falta de fluidez en la oralidad de la L2. En Marschark (2000) también se adhiere a este último punto. Demás está decir que la oralidad en la L2 generalmente es deficitaria en los alumnos con pérdida de audición.

En este sentido, Mayer & Akamatsu (2003) y Mayer & Wells (1996) señalan que es el inglés señado -y no la presencia de la lengua de señas- el que parece marcar la diferencia en los éxitos académicos, ya que se convierte en una forma más accesible del inglés para los niños (este tema ya fue discutido en el punto 16.1.1).

Si bien estos argumentos son atendibles, hay otros modelos posibles en los que la transferencia lingüística es vista bajo perspectivas no directas y permite establecer otro tipo de relación entre la L1 (lengua de señas en nuestro caso) y la L2 (lengua mayoritaria), en vistas a una propuesta alfabetizadora.

El modelo *bilingüe metalingüístico/ metacognitivo* está inscripto bajo la concepción de que los lectores y escritores sordos son diferentes a los oyentes porque para ellos no resulta fácil el acceso al conocimiento de la forma hablada de la L2. Estas diferencias necesitan de la instrucción directa de aspectos lingüísticos de ambos lenguajes en función de hacer comparaciones útiles para el desarrollo de la habilidad de ver una lengua en términos de otra (Wauters, Knoors, Vervloed, & Aarnoutse, 2001; Wilbur, 2000; Svartholm, 1993). Al respecto, Cummins (2007; 2006) formula que la teoría de la *interdependencia lingüística* abarca el

conocimiento conceptual, metacognitivo y metalingüístico, así como otros elementos lingüísticos específicos -por ejemplo el deletreo- que de modo efectivo pueden transferirse desde la lengua de señas a la lengua mayoritaria.

Paul (1998a) ubica la importancia de la L1 en el modelo de alfabetización dado que permite discutir las figuras del texto escrito, una posición que está influenciada por la noción de metacognición, como una herramienta central para que los estudiantes puedan utilizar los elementos lingüísticos de ambas, la lengua de señas y la lengua escrita. En este sentido, la articulación entre las dos lenguas puede establecerse dada la participación de la lengua de señas en actividades de resumen, de activación de conocimientos en la fase de pre lectura o en la discusión acerca de la forma en la que está organizado el texto o en el modo de resolución de problemas lingüísticos o estructurales.

La intervención de la L1 no se daría a partir de sus posibilidades plenas de transferir conocimientos a la L2, sino que se constituiría como un vínculo metacognitivo, que permite acceder a un diálogo en el cual se indaguen sobre las ideas previas de los alumnos tanto para la lectura como para escritura y se les expliquen diferentes propósitos, tareas, estrategias y formas de abordar la lectura y la producción de textos. Por otra parte, hay ciertas informaciones lingüísticas, como por ejemplo las clases de palabras, la sinonimia, los circunstanciales, en las que sí resulta posible hablar de transferencia de conocimientos.

Otro de los factores importantes a tener en cuenta es el que destacan las investigaciones de Kibler (2010) y Villamil & Guerrero (2006) acerca del rol que desempeña la L1 durante el proceso de escritura en L2. Al respecto, la conversación en L1 permite la colaboración entre pares y no solo con el docente. A la hora de resolver problemas del texto, un diálogo en una lengua fluida y compartida permite que las dificultades se socialicen y se resuelvan problemas de

escritura en forma conjunta. La importancia del intercambio es un componente central en la enseñanza de la escritura en segundas lenguas (Hyland & Hyland, 2006). Es la comunicación en lengua de señas la que permite una socialización de las dificultades y soluciones, lo que la convierte en un elemento insustituible dentro del proceso de alfabetización en L2.

Definido el lugar que ocupa la L1 en la alfabetización, la L2 se puede apoyar en el aprendizaje simultáneo de la lectura y de la lengua, a través de una secuenciación, con metodologías y enfoques propios del Español como Lengua Segunda y *también* Extranjera. Es este un eje que consideramos vertebrador en el programa de intervención diseñado, ya que el modo de caracterizar y correlacionar las dos lenguas es definitorio para lo que consideramos un buen plan de EIB.

Como refieren Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, & Hogie (2008) y Knoors & Renting (2000) -que participan de la EIB en Noruega orientada a alumnos sordos-, para obtener una buena calidad de educación bilingüe y bicultural es necesario prestar atención a la incidencia de variables tales como el tiempo dedicado a cada una de las lenguas (oral, escrita, de señas), la relación de estas lenguas con las diferentes áreas del curriculum, la división de lenguas entre docentes y asistentes lingüísticos, la cooperación entre ambos y el uso de métodos.

1.7 Síntesis del capítulo

Debido a que se trata del primer capítulo de esta tesis, dimos inicio con un breve recorrido sobre el modo en el que llegamos a identificar la problemática de la escritura en alumnos sordos y a elaborar una propuesta específica.

Ya adentrados en la temática, analizamos cómo fueron cambiando las propuestas educativas a través del tiempo, desde perspectivas oralistas hasta enfoques socio-antropológicos

de la sordera, que son a los que adherimos. Adoptar el marco de la EIB no se relaciona solo con una cuestión de principios –asignar derechos a las minorías lingüísticas a usar y desarrollar su lengua- sino también con los resultados académicos obtenidos a partir de su implementación en distintos países. En este contexto, aludir al concepto *comunidad sorda* implicó revisar cuestiones antropológicas, históricas, lingüísticas, artísticas, educativas y vivenciales a través de la historia.

Acerca del bilingüismo, destacamos el hecho de que sea la lengua de señas -y no un sistema de señas artificial basado en la lengua mayoritaria- la que debe estar presente en el campo educativo, dado que es la que surgió en el seno de la comunidad sorda y por lo tanto la lengua legítima de la comunidad.

En cuanto a la lengua mayoritaria, propusimos una diferenciación entre la oralidad, por una parte, y la lectura y escritura por otra. Si bien asumimos que todas deberían compartir el mismo enfoque -proveniente de metodologías del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera- en este trabajo nos centraremos específicamente en la escritura y, en menor medida, en la lectura. Sobre la oralidad, haremos solo breves menciones. Asimismo enunciamos también diferentes necesidades lingüísticas de los hablantes de L1 y de L2 que deben contemplarse en una propuesta diferenciada en su enseñanza en contextos escolares. Los aprendientes de L2 precisan aprehender la lengua como tal, a través de programas específicos, con un tipo de graduación, selección y sistematización de contenidos propia y específica.

Para finalizar, dimos cuenta de algunas de las discusiones que aún se sostienen en cuanto a la interrelación entre la lengua de señas y la lengua mayoritaria. Definimos el modo de articulación entre ellas, considerando un modelo metalingüístico/metacognitivo. La lengua de señas, según el modelo, es la que permite anticipar conocimientos previos, definir propósitos, resolver problemas de lectura y escritura y desarrollar aspectos metalingüísticos y

metacognitivos y la lengua mayoritaria se trabaja a partir de *inputs* en esa misma lengua, a través de la lectura y, en la medida de lo posible, de la oralidad.

Capítulo 2: Lectura y escritura en alumnos sordos

2.1 Presentación

En este capítulo nos dedicaremos a analizar las dificultades más frecuentes de las personas sordas con la lectura y la escritura, organizadas bajo los apartados de dificultades con el léxico y con la sintaxis en cada caso. Para ello dividimos la exposición en dos bloques.

En el primero presentaremos las dificultades en la lectura y, en forma muy sintética para no alejarnos de nuestro objetivo, discutiremos algunos elementos para su abordaje, a través de programas de intervención extendidos.

En el segundo nos adentraremos en las dificultades con la escritura registradas por la literatura y en los programas de intervención que nos fueron útiles como antecedente para el diseño del nuestro.

Es notable la diferencia que recogen Marschark et al. (1997b) a la hora de cuantificar las investigaciones registradas en el área de la lectura y de la escritura, encontrándose esta última con una cantidad menor de publicaciones científicas que den cuenta de esta temática.

2.2 Dificultades de los alumnos sordos con la lectura

La bibliografía -a través de distintas investigaciones con test estandarizados de lectura en inglés (Walker & Rickards, 1993; King & Quigley, 1985; Maxwell, 1984; Conrad, 1979)- refiere que los alumnos sordos obtienen puntuaciones pobres en habilidades lectoras en relación con el desempeño de sus pares oyentes. Torres Monreal & Santana (2005) llegan a los mismos

resultados para el español, evaluando a los niños a través del test estandarizado PROLEC¹⁸. Marschark et al. (2006), Marschark et al. (2002), Traxler (2000), Kuntze (1998), Paul (1998a; 1998b) y Allen (1986) recopilan datos de los Estados Unidos en los que, en promedio, los jóvenes sordos de 18 años alcanzan un nivel comparable en lectura al de un niño oyente de entre cuarto y sexto año de escuela primaria.

Asimismo, Marschark (1997a) repasa en que, al mismo tiempo, aproximadamente un 10 por ciento de los sordos adultos son excelentes lectores y escritores, dato a partir del cual se desprende que es necesaria una indagación profunda en cuáles son las dificultades que hay que superar para poder abordar con solvencia el código escrito.

Según Alegria (2010), Albertini & Schley (2003), Paul (2003), Wauters et al. (2001), Chamberlain & Mayberry (2000) y Conrad (1979), entre otros, las principales dificultades de los alumnos sordos con la lectura residen en que suelen comenzar su aprendizaje con menos conocimientos del mundo, lingüísticos, cognitivos y del lenguaje hablado que la mayoría de sus pares oyentes, afirmaciones que nosotros sostenemos también y que son parte del origen al presente trabajo.

Pero, antes de adentrarnos en este aspecto en los dos apartados siguientes, nos referiremos a un tema que fue ampliamente investigado y que es el de la metacognición.

En el estudio de Mayer (2007) se sostiene que, como etapa previa a cualquier tipo de tarea, al igual que con los niños oyentes que recién se están iniciando en la lectura, es necesario hacer un trabajo acerca de lo que significa el texto impreso. Estos postulados son consistentes con el hecho de que para los alumnos sordos se trata de su primer sistema de lectura, aunque sea una segunda lengua.

¹⁸Cuetos, Rodríguez, & Ruano (1996).

En relación a las estrategias metacognitivas, Al-Hilawani (2001), en un trabajo comparativo entre niños sordos y oyentes, no encontró diferencias entre unos y otros, a la hora de encontrar soluciones a problemas o en habilidades de razonamiento lógico. Al-Hilawani (2006) llegó a los mismos resultados incorporando también tareas de procesamiento, análisis y reconocimiento visual.

Marschark et al. (2002) postulan que al dotar a los alumnos de estrategias lectoras se puede enfatizar el estudio del lenguaje en contexto, en donde se ven los usos sociales y no formas aisladas o artificiales fuera de toda circulación cotidiana. Este hecho colabora con la motivación y el interés por los textos, un eje que Paul (2003) también reconoce como importante en los estudios sobre lectura, ya que ayuda a trabajar con textos reales sin necesidad de adaptarlos o empobrecerlos para que se comprendan en su totalidad.

Distintas estrategias, como la de activar conocimientos previos antes de la lectura, trabajar con el vocabulario y con la información del texto o discutir su significado, aportan buenos resultados en alumnos sordos, según lo confirma un estudio realizado en la Universidad de Gallaudet (Fox, 1994). A los mismos resultados llegan Cerra, Watts-Taffe, & Rose (1997) y Martin (1993). En la misma línea, la investigación de Jackson, Paul, & Smith (1997) corrobora que la estrategia de activar conocimientos previos en alumnos sordos es un predictor significativo de su desempeño en la comprensión de un fragmento de un texto. El intercambio de información antes de leer incrementa significativamente los resultados de comprensión. De acuerdo con estos datos, sugieren que los docentes deberían invertir más tiempo en activar y enriquecer los conocimientos previos de los alumnos, especialmente con preguntas en donde haya que realizar inferencias.

En los estudios de Schirmer, Bailey, & Schirmer Lockman (2004) y Schirmer (2003) se encontraron similitudes entre las estrategias empleadas por alumnos sordos entre sí y que se diferencian de las utilizadas por los oyentes. Por consiguiente, subrayan la necesidad de estimular aprendizajes para obtener mejores resultados lectores como son: monitorear las características de los textos, la conciencia del propósito de lectura, reconocer problemas de lectura y de inconsistencias del texto, utilizar estrategias flexibles según las demandas del texto (saltar información, escanear), centrarse en las diferentes dificultades textuales y poder evaluar la calidad de las ideas y del texto escrito. Sobre el tipo de texto, Brigham & Hartman (2010) presentaron una investigación en donde se analizaba la posibilidad de los alumnos de hacer predicciones en textos expositivos. Luego de un trabajo de modelización en el cual el docente realizaba una predicción sobre el texto, los alumnos comenzaron a internalizar el proceso y vieron el efecto positivo de predecir el contenido durante la lectura.

Como estrategias diferenciadas, un estudio empírico realizado por Domínguez & Alegria (2010) señala que una de las estrategias más frecuentes de los alumnos sordos es la de identificación de *palabras clave*. Probablemente, a juicio de los investigadores, de esta forma pueden compensar la falta de conocimiento morfosintáctico. Los oyentes la utilizarían en menor medida, dado que suelen contar con mayor conocimiento del vocabulario, la sintaxis y la morfología, pudiendo prescindir de ella. En la misma línea, Al-Hilawani (2003) mostró la importancia de instruir a los niños en la estrategia de identificación de palabras clave en los textos, a fin de que logren auto regularse.

Sin embargo, otros autores como Andrews & Mason (1991) realizaron un estudio comparativo entre sordos y oyentes, en el que mostraron que los alumnos sordos en pocas ocasiones utilizan claves contextuales para determinar significados, ya que su estrategia

predominante es apelar a los conocimientos previos y a la relectura frente a las dificultades de algunos párrafos, así como tampoco reparan en el título de los párrafos a los fines de anticipar significados. Estos investigadores señalan que los alumnos sordos se podrían beneficiar de la instrucción directa sobre cómo encarar el procesamiento lector.

Por su parte, Kelly (1995) mostró empíricamente que los alumnos sordos emplean más fuertemente la estrategia *top-down* (arriba/ abajo) que la estrategia *bottom-up* (abajo/ arriba). Esta última requiere de mayor dominio lingüístico por parte de los lectores, ya que implica que los datos se extraen directamente del texto y no del conocimiento previo de los alumnos. Estas conclusiones son consistentes con toda la bibliografía que menciona la necesidad de incrementar el conocimiento lingüístico de los niños. Es conveniente reparar en este punto debido a la importancia de dominar de modo fluente también el procesamiento abajo-arriba para mejorar las habilidades lectoras, de cara al aprendizaje de nuevos conocimientos provistos a partir de los textos.

2.2.1 Dificultades con el léxico

Según Paul (2003) y Marschark et al. (2002), se registran dificultades de las personas sordas con la decodificación de palabras. Al respecto, Haptonstall-Nykaza & Schick (2007) y Puente Ferreras et al. (2006) mostraron que la lengua de señas y el deletreo de las palabras a través del código dactílico contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura.

Acercas del conocimiento del vocabulario, Paul (2003) y Marschark et al. (2002) señalan que existe una relación directa entre el léxico y la comprensión del texto. Las personas que obtienen puntajes altos en el conocimiento del significado de las palabras suelen tener buenos rendimientos también en tareas de comprensión lectora. Asimismo, agregan que, para conocer el

vocabulario nuevo que surge en los textos, este tiene que estar inserto en frases simples, con sintaxis sencilla y comprensible.

En un estudio de McEvoy, Marschark, & Nelson (1999) se examinaron las similitudes y diferencias en la organización de los conceptos verbales en sordos y en oyentes. Si bien los investigadores mostraron que ambos grupos tenían conocimientos similares sobre palabras comunes también se presentaban algunas diferencias. Los lectores sordos tenían menos claros los conceptos y establecían interconexiones débiles entre las palabras relacionadas. Esto último puede ser, a juicio de los autores, uno de los indicadores del pobre desempeño lector de este grupo.

En este punto, es importante no olvidar el componente de desconocida o de “extranjera” que tiene la lengua para ellos y que vuelve imprescindible el trabajo de sistematización de los significados, discriminando usos pragmáticos, metafóricos, colocaciones, regionalismos, por ejemplo, y que son los que permiten establecer relaciones más fuertes entre las palabras y sus contextos.

Paul (2003) repara también en la no comprensión por parte de los sordos del lenguaje figurado, con marcadas dificultades para realizar inferencias a partir de las claves del texto y del contexto. Marschark et al. (2002) señalan que no es necesario comprender palabras aisladas, sino su significado dentro de las frases, ya que es en la relación con el texto que los distintos términos tienen potencial de variar los significados notablemente. En la enseñanza de segundas lenguas el tema del lenguaje figurado es motivo de numerosas propuestas de trabajo para el aula, ya que se reconoce como uno de los tópicos en el que es imprescindible instruir a los alumnos extranjeros. Higuera (2006), Santamaría Pérez (2006), De Miguel García (2005), Morante Vallejo (2005), Gómez Molina (2004a; 2004b), Higuera (2004), Penadés Martínez (2004) son

algunos de los autores que estudiaron estos temas referidos de modo específico para el español como lengua extranjera y que expondremos en el capítulo 4, apartado 4.5.1.3.1.1.

2.2.2 Dificultades con la sintaxis

Paul (2003) afirma que el conocimiento sintáctico para los sordos, y para otros hablantes de segundas lenguas, se vuelve un buen predictor del nivel de lectura porque requiere de la habilidad para integrar información entre unidades lingüísticas conectadas como cláusulas, oraciones o párrafos. Como señala Miller (2000), a pesar de que la mayoría de los lectores con sordera prelingüística tiene problemas para desarrollar habilidades relacionadas con la lectura, es en el conocimiento y la apropiación de la sintaxis en donde se distancian significativamente respecto de sus pares oyentes.

Berent et al. (2009) sostienen que, al igual que los estudiantes oyentes que están aprendiendo el inglés como L2, los sordos tienen severas limitaciones para reparar -y posteriormente procesar- *inputs* en esa lengua. En el caso de oyentes aprendientes de L2, las limitaciones están asociadas con aprendizajes tardíos del idioma e incluyen factores cognitivos relacionados con los períodos críticos para la adquisición del lenguaje, los recursos atencionales, los aprendizajes implícitos/ explícitos, la complejidad de las estructuras de la L2, la influencia de la primera lengua (L1), etc. Muchas de estas mismas variables –postulan estos autores– son las que producen limitaciones en la sordera también a la hora de prestar atención a los *inputs* del inglés, sumada la sobrecarga cognitiva producto de la imposibilidad de acceder en forma total o parcial a *inputs* orales.

En el plano discursivo, los lectores tienen que hacer uso de sus conocimientos para comprender e interpretar el texto en un nivel micro (oraciones y párrafos) y en uno macro (temas

y leyes de interpretación). Las personas sordas necesitan beneficiarse de la relación recíproca entre el procesamiento del texto y el uso de conocimiento para construir el significado, elementos que no deberían faltar en los programas de instrucción en lectura. Paul (2003) afirma que en los alumnos sordos se da un quiebre entre el procesamiento recíproco del texto y del conocimiento, lo cual debería estimularse a través de trabajos sistemáticos con estrategias de anticipación y activación de conocimientos previos. Marschark (1997a) explica que las personas que son fluentes en una lengua particular manejan reglas gramaticales que les permiten combinar las palabras en frases y entender y producir significados. Sin embargo, agrega que, para entender las frases de un texto, es necesario también el nivel discursivo, a través del cual se hacen referencias a las oraciones anteriores o posteriores y se van asignando los significados principales.

2.2.3 Investigaciones de intervención en lectura con alumnos sordos

Para mejorar el desempeño en lectura, es imprescindible que el lector haya adquirido habilidades metacognitivas, entre las que se destacan el uso de conocimientos previos sobre el mundo, el lenguaje y la organización de los textos en los diferentes géneros discursivos. Consideramos que solo a partir de un modelo bilingüe que se pueda sostener en una L1 bien desarrollada –en este caso la lengua de señas– es posible llevar adelante un programa que permita un diálogo fluido, a través del cual, por ejemplo, se converse sobre el conocimiento previo y se utilicen estrategias de anticipación o corroboración de hipótesis al abordar los textos. En nuestro programa, la metacognición tiene un rol central, en lo concerniente al análisis metalingüístico que se pretende por parte de los alumnos.

Un modelo psicolingüístico pensado para oyentes pero que es citado también en la bibliografía sobre lectura de personas sordas es el de la *doble ruta* o *doble vía*. Propuesto originalmente por Coltheart (1978), plantea que para el acceso al significado de las palabras hay dos posibilidades igualmente válidas.

Una es mediante la *ruta fonológica*, que permite recuperar el significado a partir de los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas.

El otro canal posible es la *ruta léxica*, mediante la cual se accede al significado a partir del análisis visual de una palabra, sin necesidad de recuperarla desde su forma sonora. Esta vía es más rápida y económica y suele ser la más usada por lectores expertos y por aquellos que leen en lenguas no transparentes, en las que la conversión de grafemas en fonemas no es estable.

En el reconocimiento de las palabras opera el contexto, sobre todo si se presentan en un texto. En este sentido, Goodman (1967) caracteriza la lectura como una *adivinanza psicolingüística*, ya que el lector realiza predicciones sobre qué palabras van a aparecer, a partir del contexto y de sus propios conocimientos lingüísticos, de mundo, de género discursivo, culturales, etc. Un lector no lee cada una de las letras de las palabras que constituyen un texto sino que, a grandes rasgos, las va anticipando y corroborando. Inclusive, al leer partes de una palabra e identificar algunas letras, ya puede predecir y seguir con la próxima, proceso que se acelera, además, cuando se sigue el hilo del mensaje.

A los fines de centrarnos en la escritura específicamente, no profundizaremos en los modelos de lectura, en tanto sí recopilaremos información sobre la lectura en alumnos sordos, ya que es uno de los indicadores necesarios para nuestra propuesta de intervención.

2.2.3.1 Leer por ruta fonológica

Una de las líneas de investigación e intervención en lectura más prolíficas es la que estudia la conciencia fonológica en alumnos sordos (Alegria, 2010; Alvarado, Puente Ferreras, & Herrera, 2008; Hermans et al. 2008, Wang, Trezek, Luckner, & Paul, 2008; Schirmer & McGough, 2005; Alegria, 2004; Marschark et al. 2002; Pertusa & Fernández Viader, 1999, entre otros).

En ella, se propone que las personas sordas pueden acceder y usar información fonológica en tareas de lectura. Los recursos complementarios como la palabra complementada, en inglés *Visual Phonic* o *Cued Speech*, son herramientas efectivas para profundizar este conocimiento, ya que contribuyen, mediante señas, a diferenciar fonemas que pueden resultar similares en la lectura labial. Del mismo modo que ocurre con los oyentes, se asegura que la información fonológica puede mejorar las habilidades de lectura también en los estudiantes sordos. Una revisión sobre este tema se puede consultar en Alegria & Domínguez (2009).

Sin embargo, según un trabajo de Mayberry, Guiudice, & Lieberman (2011), la literatura que recopila los beneficios de trabajar la conciencia fonológica no es homogénea en la forma en que mide los resultados. Los investigadores arribaron a esta conclusión luego de analizar 57 estudios en los que participaron 2078 sordos. Los resultados indicaron que la habilidad de la codificación y la conciencia fonológica es un bajo predictor de los logros lectores en los individuos sordos y que es la habilidad lingüística la que tiene una influencia notable en el desarrollo lector.

Coincidentemente Figueroa & Lissi (2005), Paul (2003), Schirmer & Williams (2003) y LaSasso & Metzger (1998), afirman que, si bien la técnica de la conciencia fonológica puede ser útil, no siempre beneficia a la totalidad de los niños con dificultades precisamente en el acceso a

la información del entorno auditivo. La conciencia fonológica ayuda a que un alumno pueda establecer mejores relaciones entre lo que ya conoce por oralidad y lo que lee, en los casos en los que la lectura se trabaja en forma posterior a la oralidad.

A nuestro modo de ver, si bien es muy productivo contar con los resultados de todas estas investigaciones, elegimos iniciar el camino hacia la lectura con independencia de la lengua oral, dado que esta no parecería ser la mejor vía ni el antecedente más auspicioso para garantizar el acceso a la lengua escrita. Entendemos que una metodología debe ser lo suficientemente abarcadora como para atender las necesidades de una amplia población. En alumnos oyentes, y en aquellos que cuentan con implantes cocleares, sin duda es productivo establecer relaciones entre la oralidad y la escritura pero, en cambio, no parecería serlo en aquellos que no pueden establecer dichas correspondencias, o a los que se les presenta como una tarea de gran dificultad.

En este sentido, nos apoyamos en el modelo psicolingüístico que presentaremos a continuación y que también es recogido por varias investigaciones que tratan específicamente el tema de los alumnos sordos y la lectura. A través de este modelo, se puede explicar un camino alternativo que permite la lectura sin necesidad de hacer intervenir a la lengua oral en el proceso y que además se apoya en una ruta que no presenta dificultades, la visual.

2.2.3.2 Leer por ruta léxica

Aprender a leer y a escribir en una lengua segunda, en el caso de los sordos, requiere de aproximaciones didácticas complementarias y simultáneas: aquellas que enseñan la lengua como tal y las que instruyen en cómo aprender a leer y a escribir. Es preciso reparar en que si bien se lee en una segunda lengua, esta es el primer sistema de escritura al que accede el niño, debido a que –como ya referenciamos en el capítulo anterior– la lengua de señas (L1) no tiene escritura.

Por ello es que nosotros diseñamos un programa que permita cubrir las necesidades lingüísticas de los alumnos desde enfoques provenientes del campo de aprendizaje de segundas lenguas.

En nuestra propuesta metodológica, la lectura tiene un papel relevante ya que, por su naturaleza visual y dado que la oralidad se encuentra menoscabada, es la que permite que los alumnos se acerquen a la nueva lengua y de la que se sirven, a la vez, para el aprendizaje de producción de textos. La organización de la información en los textos, el modo en que están articulados según los distintos géneros discursivos, las diferencias según los destinatarios, además de los aspectos lingüísticos, son informaciones que los niños aprenden a inferir a partir de su aparición en los textos leídos.

Como sostienen Mayberry et al. (2011), en los alumnos sordos esta forma de lectura desde la ruta visual es compatible con los modelos teóricos de la lectura, como los de doble vía. Por otra parte, Bowes & Martin (2006) muestran que hay dos *lexicon* diferenciados para *output* fonológicos u ortográficos, lo cual permite pensar en una alfabetización a través de un mecanismo visual-ortográfico sin necesidad de que intervenga la ruta fonológica. Coincidentemente, Wauters et al. (2001) estudiaron que en el caso de los niños sordos el reconocimiento de las palabras debería descansar en lo visual, a partir de la fuerte conexión entre lo ortográfico y lo semántico, es decir entre el reconocimiento visual de la palabra y su significado, aunque también refieren que la lengua de señas y la oralidad contribuyen en la mejora del reconocimiento de los niños, automatizando el proceso. En ese sentido, los autores mencionados proponen que en un primer paso a los niños hay que instruirlos en que el vocabulario del lenguaje escrito no se corresponde con el de la lengua de señas. Fundamentalmente, porque los niños pueden relacionar icónicamente muchas señas con el

significado de las palabras, en tanto la correspondencia entre la forma y significado en la mayoría de las lenguas auditivas/verbales es arbitraria e inmotivada.

Por su parte, Gastaud (2002) señala que es el conocimiento morfológico –por su estabilidad dentro del sistema- el que contribuye con las tareas de lectura ya que la segmentación de palabras en morfemas mejoraría la capacidad lectora, al automatizar gran parte del procesamiento. Agrega que su reconocimiento puede hacerse visualmente. En el mismo sentido, Nielsen, Luetke, & Stryker (2011) también destacan la importancia del conocimiento de los morfemas para el desarrollo de la lectura, y proponen utilizar un código manual (SEE)¹⁹ para reforzar estos conocimientos mediante señas.

Sobre estos antecedentes, nuestra línea de trabajo propone comenzar por la lectura, sin necesidad de asociarla a los referentes orales, dado que la lengua escrita es un código autónomo que, independientemente de su correspondencia fono-gráfica, permite un aprendizaje igualmente accesible al conocimiento de la lengua.

A nuestro entender, la metodología con la que se imparte su enseñanza tiene incidencia en los resultados en lectura y escritura, pero la bibliografía no suele ser lo suficientemente específica al respecto. Cuando se evalúa a los niños sobre alguna habilidad relacionada con la lengua mayoritaria, e identifica aspectos gramaticales o léxicos por ejemplo, sería oportuno conocer el modo a través del cual les fueron enseñados los ítems evaluados. En ese aspecto, coincidimos con Hermans et al. (2008), quienes señalan que las condiciones bajo las cuales los niños adquieren la lengua escrita son únicas y tendrán un impacto en cómo las guardarán las palabras en su *lexicon* y en cómo las recuperarán y utilizarán posteriormente.

Al respecto, consideramos que los textos deben corresponderse con los conocimientos lingüísticos de los alumnos sordos y no siempre pueden asemejarse a los de los oyentes, cuyo

¹⁹ Hicimos referencia a este tipo de código (Signing Exact English - SEE) en el capítulo 1, apartado 1.6.1.1.

dominio de las formas sintácticas y léxicas a través de la oralidad, generalmente, está asegurado. Cuando a los oyentes se les comienza a enseñar a leer, se suelen elegir textos sencillos con palabras conocidas por ellos para que, de este modo, puedan concentrar la atención en el reconocimiento ortográfico. Si, acorde con la propuesta que diseñamos, el modo de acceder al conocimiento lingüístico se hace a partir de la lectura, para los sordos las palabras de la L2 en general les son todas desconocidas, especialmente en los comienzos. Aprender una palabra escrita es, para un alumno sordo, aprender una nueva palabra de la lengua (Hermans et al. 2008).

2.3 Dificultades de los alumnos sordos con la escritura

La mayoría de los estudios que se han hecho sobre escritura en alumnos sordos muestra que todavía es una cuestión que necesita revisión, ya que los resultados generalizados suelen ser desalentadores. En inglés, así lo refieren Wolbers et al. (2012), Berent et al. (2009), Cheng & Rose (2009), Berent et al. (2007), Biser et al. (2007), Channon & Sayers (2007), Antia et al. (2005), Singleton et al. (2004), Albertini & Schley (2003), Marschark et al. (2002), Musselman & Szanto (1998), Paul, (1998a), Marschark (1997a), Berent (1996b), Yoshinagata-Itano et al. (1996), Albertini (1993), Gormely & Sarachan-Deily (1987), Quigley & Paul (1984), Charrow (1981) y Conrad (1979), entre otros. Para el español, Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010), Lapenda (2005), Massone et al. (2005), Gutiérrez Cáceres (2004), Pertusa & Fernández-Viader (2004), Massone et al. (2003), Domínguez Gutiérrez (1999), Silvestre (1998) y Fernández-Viader & Pertusa (1996), entre otros.

Para sintetizar la problemática recurrente en escritura, partiremos de la investigación de Antia et al. (2005), que sostiene que si bien los alumnos sordos han hecho progresos con la sintaxis y con el lenguaje contextual en los últimos años, sin embargo, raramente logran niveles

comparables respecto de sus pares oyentes y esto puede verse en distintas dimensiones de la escritura, desde la elaboración de las ideas en el texto, hasta la puntuación. Por otra parte, mostraron que los alumnos más grandes tuvieron mejor desempeño en las tareas que niños más pequeños, lo que implica que, a través del tiempo, se van produciendo mejoras en la producción de textos. Asimismo, concluyen que, entre posibles variables predictoras -como por ejemplo el nivel de lengua de señas, el nivel de audición y otras- es la cuestión pedagógica la variable de mayor incidencia en el desempeño en escritura, algo que intentaremos corroborar en este trabajo.

Por su parte, Albertini & Schley (2003) señalan que las dificultades radican en que la mayoría de los niños sordos comparte una característica común: no están trazando la forma escrita de una lengua sobre un sistema lingüístico ya medianamente adquirido, sino que, por el contrario, están aprendiendo a escribir sobre uno reducido de entendimiento. Berent (1996a) y Langston & Maxwell (1988), siguiendo esta misma línea, mostraron que se puede comparar el aprendizaje de estructuras sintácticas en personas sordas con el de oyentes aprendientes de inglés como lengua extranjera. Singleton et al. (2004), también cotejaron escrituras de sordos con oyentes hablantes de inglés como L1 y con aprendientes de inglés como L2. Si bien llegaron a la conclusión de que las relaciones entre alumnos de inglés L2 y sordos no son comparables, sí postulan que hay muchos aportes del campo de la L2 que pueden ser útiles para las propuestas de alumnos sordos, e instan a que se continúen las investigaciones en esta línea.

A los fines de organizar la exposición de las investigaciones consultadas dividiremos los apartados en *dificultades con el léxico* y *dificultades con la sintaxis*, que son dos aspectos centrales para nuestro trabajo.

2.3.1 Dificultades con el léxico

Antia et al. (2005) y Gormley & Sarachan-Deily (1987) mostraron niveles más bajos de vocabulario si se comparan sordos con oyentes. Singleton et al. (2004) investigaron este tema, comparando alumnos sordos, con oyentes y con extranjeros. Su objetivo se centraba en analizar la correlación existente entre un buen dominio en lengua de señas y la escritura. Los 72 estudiantes tenían diferentes niveles de dominio en lengua de señas, 60 oyentes estaban aprendiendo inglés como L2 y 61 eran hablantes de inglés como L1, todos tenían la misma edad. Los resultados a los que arribaron indican que existe una correlación positiva entre el dominio de lengua de señas y el vocabulario. Alumnos con bajos niveles de lengua de señas escriben frases estereotipadas, sin creatividad y con una muy limitada variedad de formas. En tanto, cuando aumenta su nivel en esta lengua, esto repercute directamente en la utilización de estructuras sintácticas y léxicas más precisas y variadas.

Marschark et al. (2002) afirman que en la escritura de alumnos sordos se suele observar que una gran cantidad de palabras y frases se repite frecuentemente, pero al mismo tiempo hay otras que no suelen aparecer, como las conjunciones y las palabras función, y muy excepcionalmente adverbios, lo cual afecta la extensión de los textos producidos por ellos. Channon & Sayers (2007) obtuvieron los siguientes datos cuantitativos: tomando como medida el inglés estándar, determinaron que los alumnos sordos producían entre un 1 y 2 % más de palabras y los autores lo asocian a la repetición de las mismas en los textos.

Estos datos son diferentes a los de Yoshinaga-Itano, Snyder, & Mayberry (1996), que estudiaron producciones de 49 estudiantes sordos de 10 y 14 años y determinaron que producían ensayos más cortos que los de los oyentes. El desconocimiento del vocabulario es lo que estos investigadores consideran que puede ser un elemento que se asocie a la menor extensión.

Musselman & Szanto (1998), en un estudio realizado con 69 adolescentes sordos, encontraron mejores resultados en la capacidad de transmitir significados que en la sintaxis, en donde registraron un rendimiento muy por debajo del rango normal. Esto los llevó a sostener que en los adolescentes sordos se evidencian dificultades con el vocabulario y con la sintaxis. Sin embargo, rescatan el hecho de que logran transmitir contenidos más allá de sus conocimientos lingüísticos, a través de palabras clave, y con una sintaxis empobrecida pero que permite un entendimiento. Coincidentemente, Yoshinagata-Itano et al. (1996) y Maxwell & Falick (1992) analizaron ensayos y otros textos de alumnos sordos y concluyeron que en ellos se veía que los estudiantes lograban transmitir ideas pero que el problema principal estaba en el empobrecimiento de la sintaxis, con fuertes fallas en la cohesión. La reiteración de información es otra de las características encontradas y esto se debería, entre otros factores, a la falta de dominio del léxico.

2.3.2 Dificultades con la sintaxis

Gutiérrez Cáceres (1994) sostiene que los alumnos sordos, en general, no poseen un conocimiento suficiente del nivel discursivo y sintáctico del texto. En Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010), se refiere -a partir del análisis de la información proporcionada por alumnos sordos de educación secundaria sobre su propio proceso de escritura- que las mayores dificultades se relacionan con la búsqueda de palabras adecuadas y la estructuración sintáctica del texto de acuerdo con las reglas gramaticales. Detallan las principales dificultades registradas: establecer concordancia entre elementos de las frases, respetar el orden canónico de los elementos de la oración, utilizar de modo adecuado los verbos, los nexos preposicionales en la estructura del complemento verbal y los nexos conjuntivos en las oraciones compuestas. Al

mismo tiempo, los autores agregan que los alumnos son conscientes de los obstáculos que tienen para transcribir sus ideas por no poseer las habilidades necesarias para ponerlas por escrito de modo adecuado.

Gormley & Sarachan-Deily (1987) postulan que existen muchas diferencias sintácticas en las producciones escritas entre sordos y oyentes. Su escritura puede caracterizarse por la utilización de frases cortas, con formas simples de verbos, pocas cláusulas subordinadas y coordinadas independientes (Antia et al. 2005; Marschark et al. 2002; Moores & Miller, 2001 y Yoshinaga-Itano et al. 1996).

En cuanto a esta temática, otro de los mayores problemas registrados por la bibliografía es el de la utilización de palabras funcionales (preposiciones, determinantes, artículos). En este aspecto, Channon & Sayers (2007), Marschark et al. (2002) y Marschark, Mouradian, & Halas (1994) mostraron que las personas sordas suelen tener dificultades con las palabras funcionales, en tanto no presentan tantos problemas con las de contenido. Al respecto, Bochner & Albertini (1988) afirman que las dificultades con las palabras función y con la morfología contribuyen al estudio acerca de cómo procesan las personas sordas la información y adquieren una variedad de estructuras sintácticas del inglés. Asimismo agregan que suele persistir en poblaciones adultas a pesar de años de instrucción formal la dificultad para seleccionar o interpretar la información gramatical.

Channon & Sayers (2007), Wilbur (2000) y Taeschner, Devescovi, & Volterra (1988), acerca del uso de los determinantes, afirman que es donde se evidencian los más bajos niveles, siendo los artículos los que menos dominan tanto por su sobreutilización como por su ausencia. Con respecto a los cuantificadores, mencionan que un dato inexplicable es que demuestran un mejor dominio de los cuantificadores que hacen alusión a las grandes cantidades que a las

pequeñas. Sobre los pronombres, se registra un mayor conocimiento de los de primera persona que de los de tercera o los plurales.

Wolbers et al. (2012) también hallaron dificultades de los alumnos sordos en este aspecto, dado que es un área en la que, a pesar de un entrenamiento específico, suelen perdurar tanto en las cláusulas subordinadas como en las palabras función, en especial con los artículos y las preposiciones. Aludiremos al programa de intervención de estos investigadores de la Universidad de Tennessee: Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI), en el siguiente apartado.

2.3.3 Investigaciones de intervención en escritura con alumnos sordos

Con respecto a los programas de intervención de los que da cuenta la bibliografía específica, Isaacson (1996) y Evans (1988) sostienen la necesidad de trabajar sobre los procesos superiores de escritura, por ejemplo cómo introducir un tópico, planificar, organizar ideas y dirigirse a un destinatario determinado. Agregan que se deberían impartir conocimientos sobre los diferentes estilos de escritura y las estructuras de los textos (expositiva, descriptiva, narrativa) para aprender a tener la habilidad de aplicarlos cuando escriben.

Los resultados de Berent et al. (2007) exhiben que, si se realiza un programa de instrucción directa enfocado en la sintaxis y en el léxico -desde la ruta visual- los alumnos logran mejorar su dominio de la lengua. A las mismas conclusiones llegan Albertini & Schley (2003) al señalar que hay aspectos de la gramática que son resistentes al cambio, aun cuando los alumnos sordos escriben con propósitos diferenciados y centrándose en el significado. Sostienen que el desarrollo sintáctico y léxico no mejora significativamente sin instrucción directa y los cambios en el desempeño gramatical ocurren solo luego de años y a través de programas en los que se los orienta a escribir con frecuencia y en cantidad. Los mencionados autores aluden que un sistema

lingüístico bien desarrollado requiere del conocimiento de las reglas del discurso así como también del vocabulario y la sintaxis. Sin embargo –prosигuen- son necesarios programas que animen a los estudiantes a escribir desde la experiencia personal y en varios géneros, de modo tal de alentar el desarrollo de la organización del discurso y la fluidez. El análisis de la organización y el contenido mostró semejanzas en la escritura de los sordos y los oyentes, como ya lo habían señalado Alamargot, Lambert, Thebault, & Dansac (2007) y Marschark et al. (1994).

Para que los estudiantes puedan comunicar algo en más de una lengua mientras aprenden a escribir, la teoría propone relacionar las lenguas y usar modalidades que hagan de puente. Las investigaciones disponibles –según Albertini & Schley (2003)- indican que ambas, la lengua de señas y las formas señadas de inglés, contribuyen al desarrollo del acceso a la lectura y escritura y que esa contribución se vuelve aún más evidente en la escuela secundaria. Al mismo tiempo mencionan los beneficios de usar computadoras y mensajes de textos, ya que permiten acercamientos más funcionales a la comunicación escrita. Sobre este aspecto, Massone et al. (2005) estudiaron la lengua escrita en diferentes correos electrónicos de personas sordas, a partir de los cuales concluyeron que se puede dar un fenómeno de interferencia de la lengua de señas en el español, hecho que suele ser propio de las lenguas en contacto y que se relaciona también con la inseguridad en el uso de ciertas formas de la L2, todavía no estabilizadas.

Investigadores del Instituto Rochester de Tecnología, de los Estados Unidos, indagaron en forma sistemática en las dificultades de los alumnos con la escritura -específicamente con la sintaxis y el significado- y evaluaron diferentes programas de instrucción. En varios estudios mostraron que la enseñanza explícita de gramática mejoraba el aprendizaje de estructuras sintácticas (Berent et al. 2009; Berent et al. 2007; Berent, 1998; Berent 1993) a través de

programas denominaron *Atención a la forma*²⁰. Al respecto, determinaron que una intervención directa que oriente la atención de los alumnos en las formas de la sintaxis y el significado redundante en una mejora en los resultados respecto del grupo control. Tanto en estudiantes secundarios como en alumnos universitarios, un entrenamiento que atienda a las formas gramaticales, y que se base en propuestas del inglés como lengua segunda para hablantes no nativos, mostró no solo que se pueden obtener mejores resultados respecto de grupos control, sino también que estos aprendizajes perduran en el tiempo. Uno de los puntos importantes del trabajo de Berent et al. (2009) se relaciona con la perdurabilidad de los aprendizajes en más de 6 meses, con resultados que permitieron obtener evidencias de que esto ocurría.

En tareas de escritura, Wolbers (2008a; 2008b) presentó una investigación con el programa SIWI, de 8 semanas intervención, en el que se trabajaron estrategias de escritura en los procesos de revisión y edición de textos, atendiendo también a los géneros discursivos específicos y a usos del lenguaje en forma contextualizada en un grupo de 16 alumnos sordos e hipoacúsicos (otros 17 alumnos eran grupo control). Los resultados que se extrajeron aluden a que las actividades colaborativas entre pares -a los fines de intercambiar información y resolver problemas de escritura- son muy productivas para los alumnos. Al mismo tiempo, la conversación entre ellos en lengua de señas los ayudó a incrementar conocimientos de tipo metalingüístico y metacognitivo. Un dato importante a tener en cuenta es que uno de los problemas que más dificultades trae es el de atender a las estructuras gramaticales, por sobre el contenido. La autora sostiene que hay que prestar tanta atención a los procesos superiores como a los procesos inferiores involucrados en la escritura, con una instrucción balanceada en relación a los contenidos pero también a las formas. Para esto asume que hay que enseñarles a escribir trabajando la gramática pero en contexto, con actividades de escritura para destinatarios

²⁰ En inglés *Focus on Form*.

auténticos. Wolbers et al. (2012) publicaron nuevos resultados de su programa de intervención, en los que, luego de entrenamiento a 29 estudiantes sordos, lograron obtener mejoras en las sintaxis en los alumnos sordos, aunque algunos elementos –como las palabras función y estructuras más complejas subordinadas- siguen siendo resistentes al entrenamiento.

Si bien en nuestro trabajo la línea de acción es distinta, ya que se considera fundamental el hecho de encarar la lengua con enfoques metodológicos de lengua segunda y extranjera y evaluar producción espontánea, consideramos que todos los aspectos acerca de la instrucción directa en gramática, la contextualización de la escritura y la necesidad de abordar procesos superiores e inferiores son centrales en el trabajo. Esto se debe a que, por más que los alumnos sordos escriban en una segunda lengua, esta lengua es su primer sistema de escritura, como veremos con más detalle en el próximo capítulo. En esta misma línea, White & Tripoli (1996) mostraron que el aprendizaje de los verbos irregulares se logra si se toma como modelo la forma de sistematizarlo, enseñarlo y evaluarlo propia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo abordamos, por una parte, las dificultades que se suelen presentar en los alumnos sordos con lectura y la escritura. Como vimos, los resultados de las investigaciones muestran que es necesario continuar con líneas de trabajo que mejoren los resultados generalizados en alumnos sordos respecto de sus pares oyentes. La sintaxis y el léxico son temas neurálgicos y la mayoría de los autores plantean que la dificultad principal se encuentra en la competencia lingüística de los alumnos. De este modo, corroboramos la pertinencia de diseñar un programa de instrucción que desarrolle estos aspectos.

También recopilamos las propuestas de intervención que se hicieron en ambos temas, a fin de intentar mejores índices de apropiación de la cultura escrita.

Si bien en lectura se suelen obtener mejores resultados, también es un área que necesita revisión. Dos líneas de trabajo muy estudiadas suelen ser las que potencian la ruta fonológica y aquellas que refuerzan la lectura desde la ruta léxica. En nuestra propuesta, que contempla la lectura como medio para adquirir la lengua escrita y el *input* lingüístico, optamos por esta última, dadas las características visuales de la lectura y las dificultades generalizadas con la oralidad.

En relación a la escritura, hicimos especial mención a los trabajos de Berent et al. (2007) y Berent et al. (2009), en los que presentan el programa de enseñanza directa de la gramática que se denomina *Atención a la forma*. Los resultados obtenidos sobre una mejora a partir del mismo en el aprendizaje y el recuerdo de estructuras gramaticales en alumnos sordos son valiosos como un antecedente importante para nuestro programa. Otro de los entrenamientos que resulta relevante es el SIWI, de la Universidad de Tennessee. A partir de sus resultados, también se evidencian los beneficios de una instrucción sistemática en escritura, con diferencias significativas entre aquellos grupos que la reciben y el grupo control. Los datos aportados por Wolbers et al. (2012) son alentadores también en cuanto al aprendizaje de la gramática. Si bien algunos elementos suelen ser más resistentes que otros, los grupos de sordos que reciben el SIWI suelen tener producciones gramaticales más cercanas al inglés estándar.

Capítulo 3: Aportes de los estudios sobre escritura en L1 y en L2

3.1 Presentación

En este capítulo nos centraremos en los modelos que hacen referencia a los procesos involucrados en la producción de textos escritos tanto en L1 como en L2. Comenzaremos con una reflexión sobre la importancia de la escritura en lengua materna y las relaciones entre lectura y escritura. Luego comentaremos diferentes modelos de apropiación y algunas dificultades frecuentes de los alumnos en L1, ya que, dado que la lengua de señas es ágrafa, se trata del primer sistema de escritura que aprenden los alumnos sordos.

Posteriormente detendremos nuestra atención en el área de investigación de escritura en L2, haciendo referencia a la importancia de la escritura en relación a otras habilidades en los hablantes de segundas lenguas. Luego daremos cuenta del modo en que fueron variando no solo las concepciones teóricas sino también las propuestas para el aula y mencionaremos las dificultades que se registran en esta área.

3.2 Importancia de la escritura en L1

La aparición de la escritura es uno de los hitos que marca la división entre la prehistoria y la historia. Es el surgimiento de los textos el que permitió preservar los conocimientos de cada grupo humano para transmitirlos de generación en generación, extendiendo las posibilidades de llegar a audiencias que el contacto cara a cara veía limitado. Si bien hoy, desde el imaginario social, la escritura compite desfavorablemente con otros códigos y medios de comunicación, fundamentalmente los audiovisuales, la importancia de la escritura no ha disminuido (Alvarado & Silvestri, 2004).

Ong (1982/1996) sostiene que solamente a partir de la escritura se creó lo que en la actualidad conocemos como el *estudio* –en la acepción rigurosa de un extenso análisis consecutivo- y, entre las disciplinas de investigación, una de las más trascendentes es la de las ciencias del lenguaje. Aun los discursos compuestos oralmente se comenzaron a analizar no como tales sino como textos escritos, dado que de este modo se permitía concentrar la atención hacia los textos y las palabras. Este autor refiere que gran cantidad de los conocimientos actuales de diversas disciplinas derivan no solo del pensamiento mismo, sino del pensamiento moldeado por textos.

Goody (1968) coincide en resaltar la importancia de la escritura a nivel cognitivo, alegando que en las sociedades ágrafas el individuo no tiene demasiada percepción del pasado sino en función del presente, mientras que los anales de una sociedad con cultura escrita inevitablemente imponen un reconocimiento más objetivo de la distinción entre lo que es y lo fue.

Al pasar de la oralidad a la escritura es preciso manejar nuevos códigos y adaptar contenidos y conocimientos. Al respecto, Olson (2002) alega que el aprender a entender un sistema de escritura no es solo una cuestión de almacenamiento de información sino una nueva forma de representación, pensamiento y conciencia. En ese sentido, Moore Cross (1992) resalta que su aparición marcó un cambio con amplias repercusiones en la conciencia individual y colectiva de las sociedades letradas.

Según se formula en Cassany (2005), la escritura cosifica o reedifica el habla (transforma la evanescencia de lo oral en la tangibilidad de lo gráfico), la despersonaliza (segrega el discurso de su enunciador), la objetiva (convierte el discurso en un instrumento más útil para representar

la realidad), la descontextualiza (construye los mecanismos lingüísticos para que el discurso pueda ser ubicuo o independiente del contexto de producción y recepción).

Olson (1977) plantea que el lenguaje oral nos hace humanos y el lenguaje escrito nos hace civilizados, frase que alude a la naturalidad y espontaneidad con las que se aprende a hablar y, en contrapartida, a la necesidad de impartir una enseñanza de forma explícita para lograr escribir. Debido a que no hay manera de utilizar la escritura naturalmente si no se aprende antes a manejar adecuadamente sus instrumentos (papel o lápiz)- Ong (1982/1996) caracteriza a la escritura como una *habilidad tecnológica* y la destaca como uno de los más importantes desarrollos que se han producido en la humanidad. Williams (1981), quien también la considera una tecnología cultural, refiere que no solo necesita un adiestramiento especializado el que la produce sino también el receptor de la misma. En este sentido, revela que durante un período muy prolongado, los problemas más difíciles en las relaciones sociales de las prácticas culturales giraron en torno a la cuestión de la alfabetización.

3.2.1 Relaciones entre lectura y escritura

La lectura y escritura son dos prácticas que se interrelacionan de modo simbiótico: no se puede leer algo que no está escrito y generalmente se escribe pensando en que alguien va a leer ese mensaje, aunque sea el propio escritor (Cuetos, 1991). Sin embargo, cognitivamente son dos procesos diferenciados, muy complejos ambos, en los que se implican diferentes tipos de actividades en su ejecución. Jiménez González & Muñetón Ayala (2002) al hacer una recorrida por diferentes autores sobre este tema sintetizan que la lectura y la escritura no son procesos paralelos y que el desarrollo asincrónico refleja una independencia estructural parcial de los dos sistemas. Sacks (2010/2011) relata el caso de una paciente que podía escribir perfectamente pero

que era incapaz de leer su propia producción a raíz de una lesión cerebral, del mismo modo que no lograba reconocer objetos de la vida cotidiana aun pudiéndolos utilizar sin problemas.

En el área de escritura se registra una cantidad menor de investigaciones que en lectura (Jiménez-Fernández, Delfior, & Serrano, 2010 y Jiménez González & Muñetón Ayala, 2002). Esta misma relación ocurre, como mencionamos en el capítulo anterior, entre los estudios sobre escritura y lectura en personas sordas. Al respecto, Cuetos (1991) plantea que la razón es de tipo metodológica: mientras que resulta relativamente fácil ejercer un control experimental sobre el material que se va a leer, es extremadamente difícil manipular las condiciones de producción escrita. Sin embargo, los investigadores mencionados coinciden en que, en los últimos años, la situación se está empezando a revertir.

En los cursos de segundas lenguas, generalmente, se ve facilitada la enseñanza de los procesos de escritura, si el sujeto ya logró apropiarse de los mismos en su L1. En la escuela primaria, en las clases de *Lengua* o de *Prácticas del Lenguaje*²¹ -en lengua materna- se enseña la escritura como un proceso. Se insiste en la necesidad de planificar los contenidos y su estructura, se instruye en cómo plasmar luego la información en el texto, en su revisión, corrección y reescritura en el caso de que esto sea necesario (siguiendo los modelos que mencionaremos a continuación). Luego, en la asignatura de segundas lenguas, si estos temas ya fueron abordados, no suelen volver a ser objeto de enseñanza. Cummins (1989a) señala que los mecanismos de resolución de problemas en escritura en L2 correlacionan directamente con el nivel de experticia en escritura en L1, por sobre la posibilidad de hablar en esa L2.

En el caso particular de los alumnos sordos esta información no resulta posible de ser transferida, dado que las prácticas de lectura y escritura tienen la siguiente particularidad: se desarrollan en su L2 pero, como la L1 no tiene versión escrita, esta segunda lengua es el primer

²¹ En Argentina se utilizan los dos nombres para denominar a la asignatura.

sistema de lectura y escritura. A la vez, como ya lo planteamos en el primer capítulo, muy probablemente en la L2 se desarrolle más rápidamente la escritura de esta lengua -por ser visual- que la oralidad. Este entramado hace que la relación de lenguas sea diferente a los procesos de los oyentes y todas las variables que estamos analizando requieran, por lo tanto, particular atención.

La relevancia que reviste la enseñanza de la escritura fue abordada por diferentes autores y desde perspectivas diversas: históricas, sociales, culturales, educativas, clínicas, entre otras. Hay una línea en la que ahondaremos por su pertinencia en los temas que estamos tratando: la de los modelos psicolingüísticos de producción de textos, que suelen tener implicancias directas en la enseñanza y en las dificultades en su aprendizaje.

3.2.2 Modelos de la escritura en L1

Debido a que presentaremos un programa de enseñanza de escritura, dirigiremos la atención hacia aquellos modelos cognitivos que analizan el proceso de producción de textos que realiza el sujeto, por sobre los que se orientan únicamente al producto, independientemente de sus condiciones de producción.

Uno de los modelos más representativos y extendidos sobre el proceso de escritura es el de Flower & Hayes (1980). Según estos investigadores, los productores de textos transitan por tres etapas que quedan sintetizadas del siguiente modo:

Planificación, que consta de tres subprocesos que son: *generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos en función de la organización retórica*. Esta etapa, también conocida como de *pre-escritura*, es de carácter abstracto, aunque en variadas ocasiones se lleva adelante en un borrador que permite visualizar y tener registro de parte de este proceso. Se trata

también de un momento ordenador del texto que determina no solo qué escribir, sino también cómo hacerlo en función del destinatario, teniendo en cuenta las restricciones del género discursivo, espacio, tiempo y la finalidad del texto.

Textualización, fase en la que se pasa de una organización semántica a una secuenciación lineal que tiene que respetar los aspectos sintácticos y léxicos de la lengua estándar. Quien escribe debe dominar ampliamente el conocimiento lingüístico y aquel que es propio de la escritura (puntuación, uso de mayúsculas, ortografía, etc.). Es el momento también de la puesta en marcha de actividades de tipo sensorio-motoras necesarias para el trazado de las letras.

Revisión, etapa de análisis, corrección y reescritura, esta si se evalúa que es necesaria. Scardamalia & Bereiter (1986) sostienen que es el momento en el que se compara el texto planificado con el producido, en especial en lo referente a la concreción del propósito inicial. En el caso de que no se hubieran logrado los objetivos planteados deviene una fase diagnóstica que tiene que corresponderse con acciones para solucionar posibles discrepancias.

Estas tres grandes tareas mencionadas no se producen en orden secuencial, sino que suelen suceder simultáneamente o repetirse durante el armado del texto, es por ello que se las identifica como flexibles, interactivas y recursivas. Es frecuente releer el texto y corregirlo antes de haberlo terminado o incluso modificar la planificación inicial durante la escritura, conforme se vayan desarrollando los contenidos.

Hayes (1996) reformula el modelo agregándole el componente afectivo, en el que participa la motivación y el contexto situacional del sujeto. De este modo, la escritura queda definida como un proceso en el cual se ponen de manifiesto componentes físicos, cognitivos, afectivos (motivaciones, creencias, predisposición) y sociales.

Al respecto, Salvador Mata (1997) introduce el componente metacognitivo, al mismo tiempo que incorpora también variables externas como son el contexto comunicativo, en donde está incluida la metodología de enseñanza.

Otro de los modelos de referencia es el de Scardamalia & Bereiter (1992; 1987) y Bereiter & Scardamalia (1983), quienes identificaron el proceso de escritura como más trascendente que el de ser una mera transferencia de los conocimientos al papel, ya que lo que permite la escritura es transformar el conocimiento y reelaborarlo. Ambos autores compararon el desempeño de escritores novatos con el de expertos, para dejar evidenciado que los primeros solo “dicen” el conocimiento que ya saben, en tanto los segundos logran un proceso de reelaboración de la información a través de la planificación y otros mecanismos de resolución de problemas.

Un escritor experto, a partir de la búsqueda de ejemplos y de nuevas figuras retóricas logra establecer nuevas asociaciones en la que antes no había reparado. Los escritores maduros, por otra parte, consiguen superar las grandes demandas que impone la textualización, intensificando el proceso de planificación, algo que no ocurre con los novatos, que raramente planifican sus producciones (Alvarado, 2001). Es característico de este último grupo que no suele corregir los textos o se limita a hacerlo buscando errores ortográficos o de normativa, pero es poco usual que los reelabore en función de una búsqueda por encontrar mejores formas de transmitir información.

En este sentido, estas investigaciones permiten concluir que la escritura no es un proceso automático, inherente a los sujetos, sino que, mediante instrucción específica, es posible alcanzar distintos niveles de progreso en su desarrollo.

3.2.2.1 Procesos de participación del léxico y la sintaxis

A partir de los aportes de Cuetos (1991), que fue uno de los autores que desarrolló modelos para el español, se pueden analizar con más detalle las fases que refieren a la participación de la sintaxis y el léxico en la escritura. Si retomamos los tipos de procesos intervinientes en ella: conceptuales, lingüísticos y motores, observamos que parte del proceso conceptual incluye la planificación de las ideas y conceptos originalmente expresados en lenguaje abstracto de pensamiento. En este punto, Cuetos retoma el modelo de Flower y Hayes ya mencionado y hace alusión a las subtarefas que componen la planificación. Específicamente, en lo que repararemos nosotros con mayor detenimiento es en los dos tipos de procesos lingüísticos: los *sintácticos* y los *léxicos*. Los motores, por último, son los que tienen la misión de transformar, mediante movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

Después de decidir el contenido del mensaje, el escritor –según Cuetos- elige las estructuras gramaticales que le permitirán construir el mensaje. Estas estructuras son, todavía en este estadio, armazones vacíos en los que posteriormente se incluye el contenido de las palabras concretas que se van a utilizar. Se sabe, por ejemplo, que se empleará un sustantivo pero no se tiene especificado aún cuál de ellos. En la estructura sintáctica es necesario atender a dos factores: el tipo de oración (pasiva, de relativo, interrogativa) y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión entre las palabras.

En este punto, el autor agrega que son los factores contextuales y determinadas variables lingüísticas las que inciden en la elección *no caprichosa*²² del tipo de construcción utilizada. Por ejemplo, algunos verbos rigen el uso de preposiciones o complementos ya establecidos en la

²² La elección de la palabra es del autor y las bastardillas también.

gramática de la lengua en cuestión. El contexto también incide en la conveniencia de emplear determinada sintaxis. Ciertas construcciones permiten mitigar de modo más sutil algunos pedidos. La frase *dame agua* se utilizaría en un contexto formal, cotidiano y familiar, en tanto *¿no me darías un vaso de agua, por favor?*, en otro de mayor formalidad. El tipo de texto también es una variable importante: la intención comunicativa del autor redundaría en una mayor o menor complejidad sintáctica. En esta etapa, como aseguran Jiménez-Fernández et al. (2010), el conocimiento morfosintáctico es de gran utilidad para los niños.

Si bien Cuetos (1991) sostiene que todo este manejo de información es igual para las producciones orales que para las escritas es en las últimas en donde se tiene un mayor cuidado. Igualmente, hay elementos específicos de la escritura, como son los signos de puntuación, que permiten representar los rasgos prosódicos gráficamente. Al no estar presente el destinatario - como en la oralidad- son muchas las informaciones que el escritor debe suplir, entre ellas la prosodia.

La elección de las palabras se inicia a partir de la determinación del significado que primero surge en forma abstracta. Su búsqueda se realiza casi en forma automática, identificando cuál se ajusta mejor al concepto que se pretende expresar. Para seleccionar una entre una variedad de sinónimos, existen restricciones de matices de significado, propias del contexto, de las características del destinatario y de la información del propio texto, entre otras, que el sujeto va monitoreando durante el proceso. Una vez que se decide el término a utilizar se le asignan los grafemas que permitirán darle forma.

3.2.3 Enseñanza de la escritura en L1

Históricamente, como señala Alvarado (2001), la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición²³. Pero se reservaba el nombre *escritura* para el segundo de ellos. Enseñar a escribir –afirma la autora- era enseñar a dibujar el nombre de las letras, a partir de tareas de copia. Durante todo el siglo XX, fueron ganando terreno las tendencias pedagógicas progresistas y, paulatinamente, perdieron peso aspectos como la prolijidad, para dar paso a otros como la creatividad y la originalidad en la resolución de las tareas escolares.

Hasta la década del 60 –según Alvarado (2001)-, la mayor parte de los métodos en la escuela primaria basaban la enseñanza de la escritura en la producción de un género de circulación restringida al ámbito escolar que es el de la *composición*. Con un docente como único destinatario, a esta práctica se le daba rasgos de género, dado que incluye y transforma otros géneros (cartas, relatos, etc.). El énfasis, en general, estaba puesto en cómo organizar la información en los textos y para ello se ofrecían láminas que los alumnos tenían que describir o cuestionarios para responder.

En la actualidad, producto de las investigaciones en el área, se incentiva la escritura a través de diversos propósitos, en diferentes géneros, con propuestas de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios. Como señala Lerner (2001) el desafío es lograr que los niños manejen con eficacia sus escritos y no hacer expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina *composición* o *redacción*.

La metodología que se suele promover desde los Diseños Curriculares de las diferentes jurisdicciones de la Argentina es el trabajo por proyectos. Los alumnos, de esa forma, se ven

²³ Cuando se hace referencia al término *composición*, se alude a *redacción* y no al uso proveniente de la Psicología Cognitiva, como sinónimo de *textualización*.

motivados a escribir, como parte de una tarea con sentido, contextualizada y necesaria para resolver alguna situación que se les presente de la que estén dando cuenta. En relación con esto, Lerner (2001) señala que la clave es *hacer y pensar sobre el hacer*, sustituyendo el tradicional *hablar de* los conocimientos que sería necesario hacer pero que no se llevan a la práctica.

En relación a la gramática, Alvarado (2001) sostiene que ha sido desatendida en la escritura y aconseja una vuelta a su estudio en las aulas. Ese conocimiento –agrega– que se obtiene de la manipulación reflexiva de las unidades de la lengua hace a los usuarios más seguros y más libres. Nótese que se menciona la gramática en términos de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje, como ocurre en segundas lenguas. De hecho, lo que hace la enseñanza de la gramática en lengua materna es proporcionar una clasificación de los elementos ya conocidos, a través de diferentes categorías: sustantivos comunes, adjetivos calificativos o descripción morfológica de tiempos verbales o pronombres. Otañi & Gaspar (2001) señalan al respecto que, en enfoques anteriores a los de *Prácticas del Lenguaje*, los estudiantes de primaria y de secundaria se veían enfrentados a la exigencia de un aprendizaje que se incorporaba como un saber formulístico e irreflexivo que se olvidaba fácilmente y no solo se privilegiaba el nivel sintáctico por sobre los otros, sino que también redujo la sintaxis al análisis sintáctico.

Por otra parte, asumen que la alternativa respecto de estas prácticas anteriores se contempla, en la actualidad, desde propuestas como: revisar las producciones escritas, detectar ambigüedades, establecer reflexiones metacognitivas sobre cómo se construyen los mensajes y poder, asimismo, valerse de tales procedimientos con el objetivo de utilizarlos en beneficio de la producción propia.

Queda evidenciada, así, la distancia que existe entre lo que implica la enseñanza de la gramática en primera lengua y su diferencia en aulas de lenguas segundas o extranjeras, dado que

el conocimiento gramatical se piensa en función de la reflexión metalingüística y no como elemento que contribuye en el aprendizaje del lenguaje.

Al igual que con la lectura, son comunes las dificultades de los alumnos con la escritura en L1, aunque Jiménez González & Muñetón Ayala (2002) consideran que la segunda es más difícil que la primera. Entre otras razones, porque en la escritura requiere una exigencia mayor: la recuperación por sobre el reconocimiento. Algunas de las más recurrentes, según el modelo de Berninger & Swanson (1994), surgen a partir de las múltiples demandas cognitivas involucradas en la escritura que son las que pueden dificultar las tareas de producción y afectar la calidad de los textos. Al respecto, los autores identifican que los problemas pueden deberse a limitaciones de carácter lingüístico, cognitivo, contextual y/o neurológicos. Cuetos (1991) refuerza esta hipótesis al sostener que, simultáneamente, el escritor está atendiendo a problemas globales y locales que, sin duda, le demandan sobrecargas cognitivas.

En relación a cómo superarlas, Camps (1990) refiere que los docentes tienen que orientar la atención al proceso de escritura en sí más que al resultado, para así poder ofrecer estrategias que permitan al alumno ejercitar-se²⁴ en las diversas habilidades requeridas. En este sentido, Kauffman (2011), Torres (2011), Kauffman (2010), Lerner (2001) consideran el aspecto instrumental de la escritura y la importancia de ser escritor aun cuando todavía los alumnos no puedan llevar adelante la escritura por sí mismos. La estrategia de *dictado al maestro* es un ejemplo de ello. Los alumnos, que logran en conjunto organizar un mensaje y reflexionan sobre los efectos de lectura que produce, están dando uno de los primeros pasos fundamentales para convertirse en buenos productores de textos.

En ese sentido, Camps (1991), añade, que la revisión es la fase que marca una diferencia importante entre escritura y oralidad, dado que solamente al escribir se tiene el tiempo suficiente

²⁴ La palabra, con el guión, está tomada en forma textual de la autora.

para releer el escrito, revisarlo y reformularlo en la medida de que se considere que no se ajusta a los objetivos planteados. En este sentido propone destinar tiempo áulico a este punto ya que contribuye con la producción de mejores textos. Al respecto, Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel, & Lerner Zunino (1996) plantean que uno de los errores más frecuentes de los alumnos es la repetición de palabras, o que el texto no se entienda. Coinciden en que es en la posibilidad de volver a través de la lectura y de pensar en si el destinatario va a entender que se pueden detectar estas dificultades propias del texto. Todas las autoras mencionadas, al igual que Olson (200) destacan que en el proceso el lenguaje se vuelve objeto de reflexión y, a través del aprendizaje de la escritura, se descubren o traen a la conciencia nuevas categorías con una nueva posibilidad de ser pensadas. A esto mismo se hace referencia en el modelo de Scardamalia y Bereiter mencionado en relación a *transformar el conocimiento*.

3.3 Importancia de la escritura en L2

Así como en la escolarización en L1 se privilegia la lectura y la escritura por sobre la oralidad, en L2 suele ocurrir lo inverso. Son poco frecuentes los cursos de segundas lenguas en los que la escritura adquiera un tratamiento específico y detallado, a excepción de que se trate de un curso con fines específicos orientado a ese fin. Gutiérrez Ordoñez (1994) destaca que coincide la incorporación de los conocimientos propios de la Lingüística Estructural, aplicada al campo de la enseñanza de segundas lenguas con la preminencia de la dimensión oral por sobre la escrita.

Harklau (2002) plantea que la escritura se puede equiparar a la interacción oral cara a cara en tanto actividad semiótica. Asimismo afirma que no hay muchos trabajos que fundamenten importancia de la escritura en el proceso mismo de adquisición de una lengua. Su

reflexión parte del supuesto de que, aun cuando se piensa que lo esencial en el aprendizaje de lenguas segundas suele ser la oralidad, la realidad refleja que gran cantidad de los aprendizajes se dan en contextos institucionales en donde predominan la lectura y la escritura.

Estos argumentos deberían consolidar un campo de estudio prolífico sobre la lectura y la escritura en L2, ya que, como refiere la autora, se trata de actividades muy utilizadas por los aprendientes de lenguas. Sin embargo, según Cassany (2005), Cook (2005) y Harklau (2002), la escritura es una de las áreas menos trabajadas en segundas lenguas, dado que el centro suele ser la oralidad y es frecuente considerarla como una actividad complementaria sin tanta relevancia.

Con respecto a las diferentes variables involucradas en la escritura en L2, Cook (2005) detalla ocho pasos que el estudiante tiene que aprender cuando se acerca a un sistema de escritura en una nueva lengua:

1. La dirección apropiada de la lectura y escritura, en el caso de que haya diferencias entre la L1 y la L2.
2. el reconocimiento y la producción de las letras y/o de los caracteres, en especial cuando el sistema alfabético no sea compartido.
3. la utilización de la ruta de procesamiento fonológico para conocer la relación entre letras y sonidos, discriminando este tipo de conocimientos según las lenguas sean o no transparentes, alfabéticas o silábicas.
4. la utilización de la ruta de procesamiento léxico, de modo tal de automatizar la lectura y escritura de algunas palabras. Al mismo tiempo, esta ruta es necesaria para lenguas no transparentes en la medida en que los mecanismos de conversión de fonemas en grafemas no sean estables en todas las palabras.

5. las reglas ortográficas en los sistemas de escritura menos transparentes, ya que algunas lenguas, incluidas el español, presentan más de una alternativa para la escritura convencional de las palabras.
6. las marcas de puntuación y otros símbolos tipográficos como comillas, paréntesis, guiones.
7. un creativo uso de las normas, producto muchas veces de abreviaturas, nuevas formas de lenguaje, etc.
8. el uso de formas y funciones del lenguaje. Se deben poder usar las palabras apropiadas y formas gramaticales propias del discurso escrito. La escritura también incluye la enseñanza de la pragmática en cuanto a la pertinencia de desarrollar discursos acordes a la comunidad en la que van a circular.

Todos estos puntos mencionados, como se trata del primer sistema de escritura de los alumnos tienen también que ser tomados en cuenta en la propuesta que diseñamos. Es la familiaridad con textos la que permite que muchos de estos elementos puedan ser inferidos por los alumnos en cuanto a cómo se utilizan.

Como corolario, este autor sostiene que hay tres aspectos fundamentales en el tratamiento que debería darse de la escritura en segundas lenguas. El primero, hace referencia a que los estudiantes deberían recibir un mayor énfasis en esta área como actividad autónoma y no como expresión complementaria de la oralidad. Por otra parte, hace mención a que es necesario, para lograr tal fin, que el material para su enseñanza sea auténtico, con ejemplos extraídos de diarios, anuncios, páginas de Internet, etc. Finalmente, alude a la conveniencia de emplear el lenguaje escrito de modo apropiado, a través de tareas que sean propias de la escritura, proponiendo

actividades en áulicas similares a las que los alumnos van a tener que desempeñar en lo cotidiano.

Al presentar textos reales como *inputs* en español, los alumnos reciben formatos textuales que les permiten familiarizarse con géneros discursivos, enmarcados en una situación comunicativa real o verosímil. De este modo, pueden ser facilitadores dentro de la sobrecarga cognitiva que ya de por sí demanda el proceso. Cassany (2004) refiere al respecto que escribir es un *verbo transitivo* y carece de sentido plantearse aprender o enseñar a escribir de manera intransitiva, de modo general, independientemente de lo que se escribe, del tema, del tipo de comunicación o del ámbito social. Tanto el género discursivo como la función comunicativa son aspectos insoslayables en la enseñanza de la escritura, por ser intrínsecos a ella.

3.3.1 Características de los procesos de escritura en L2

En la escritura, como ya mencionamos, hay tres factores importantes que inciden en la calidad de los textos: la planificación, la textualización y la revisión. En el primero, intervienen procesos y subprocesos de orden conceptual que se relacionan tanto con el contenido como con la estructura del texto en cuestión. Intervienen por igual dos tipos de conocimientos: aquellos relativos al género discursivo desde el que se pretende escribir y los del tema tratado.

Cassany (2004) y Widdowson (1983) señalan que, al escribir en segundas lenguas, una de las dificultades mayores se registra durante la fase de textualización, es decir, a la hora de poner en juego los conocimientos sobre la sintaxis y seleccionar el léxico adecuado. En cambio, en primera lengua, los conflictos que se les presentan a los niños suelen ser de orden discursivo, ya que lo que tienen que aprender es a interactuar con un interlocutor que no está presente y no puede contribuir a una negociación cooperativa de significados.

Para procesar lo escrito se requiere del conocimiento de las exigencias rigurosas de concordancias y de otros fenómenos de régimen sintáctico, especifica Martín Peris (2001). En lo referente al léxico, en comparación con discursos orales, los escritos requieren una mayor precisión en el uso de sinónimos, hiperónimos, entre otros. Asimismo, agrega que además se deben respetar de manera más estricta las reglas textuales generales y las particulares del tipo de texto que se escribe.

Esto explicaría, en gran parte, una cantidad de dificultades de los alumnos sordos detalladas en el capítulo previo. Las personas sordas desconocen la lengua en la que están escribiendo, razón por la cual es esperable un mal desempeño en ámbitos en los que esa lengua se ponga en funcionamiento, máxime teniendo en consideración estas particularidades de precisión y rigurosidad propias de la lengua escrita.

Algo similar es lo que Adrián, Rodríguez-Parra, Buiza, & Giménez-De la Peña (2010) señalan que sucede con los inmigrantes en España. Aquellos niños que son procedentes de la inmigración pueden encontrar problemas en el aprendizaje del castellano escrito puesto que, frecuentemente, dispondrán de unos conocimientos insuficientes en aspectos semánticos, morfosintácticos, fonológicos y pragmáticos de la lengua castellana. A esto Marchesi (2003) añade que existe una estrecha vinculación entre el fracaso escolar y los inmigrantes que no conocen la lengua habitual del entorno. Vale la misma reflexión para los alumnos sordos, algo que contemplaremos en las hipótesis particulares de este trabajo.

Otra de las líneas de investigación en escritura en segundas lenguas es la que propone concebirla como proceso cognitivo. Del mismo modo en el que se hace en L1, en L2 se indaga sobre los procesos mentales que se desarrollan durante el acto de escribir, en referencia a los mecanismos de resolución de problemas, las decisiones estilísticas, de contenido, el

ordenamiento de las ideas, la revisión y corrección. De este modo, se observa el proceso y su relación con el producto se hace en función de cómo fueron desarrollándose cada uno de estos aspectos.

En las tareas de producción escrita, la metacognición tiene un papel relevante ya que, para lograr los objetivos propuestos, deben desplegarse diferentes procesos cognitivos y de control por parte del sujeto. Los alumnos tienen que *aprender a aprender*, a evaluar su aprendizaje y a auto regularlo. El Marco Común de Referencia Europeo (Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, & Instituto Cervantes, 2002) lo enuncia como *competencia en aprender a aprender*. Al respecto, Mateos (2001) considera que uno de los objetivos de la escuela debe ser el de ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos y el logro de ese objetivo va acompañado de una nueva necesidad, la de *enseñar a aprender*. En este sentido, el término *metacognición* suele delimitar dos significados. Por una parte, el conocimiento que las personas tienen sobre el propio funcionamiento cognitivo y, por otro, alude a la supervisión y regulación de las tareas cognitivas.

En el caso particular de la escritura, enseñar a planificar, a textualizar y a revisar son estrategias propias de la metacognición, en tanto requieren del control ejecutivo de quienes las realizan. Este tipo de conocimientos tiene que ser puesto en relieve, tanto en las clases de primera como de segundas lenguas, ya que es central para el desempeño del escritor independientemente de la lengua en cuestión.

3.3.2 Enseñanza de la escritura en L2

En la década del 60, uno de los temas importantes de investigación en escritura en segundas lenguas fue propuesto por la retórica contrastiva, que comenzó con el estudio de

producciones escritas en aulas de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Canagarajah (2006), Connor (1996) y Kaplan (1966) refieren que la forma en que una persona escribe en una primera lengua influye en el modo en el que lo hace en una segunda. A juicio de estos autores, la retórica en escritura no sería universal sino cultural, dado que estaría directamente determinada por la cultura. En Kaplan (1972), se establecen relaciones fuertes entre una retórica particular y un sistema lingüístico determinado. Para este autor, cada lengua tendría un modo retórico específico de expresar sus enunciados y es necesario, por lo tanto, hacer un análisis que exceda lo lingüístico para indagar también en la cultura originaria de los alumnos, así como también en factores ideológicos o tradiciones intelectuales propios de las diferentes culturas.

Otra de las corrientes de investigación en escritura en L2, como se señala en Connor (1996), fue la del *expresionismo*, en el que se instaba a que el trabajo de producción escrita se estableciera a partir de un ambiente en donde se propiciara la interacción entre pares en la etapa de generación de ideas. No se esperaba que los alumnos se comunicaran entre sí a través de la escritura ni que sus producciones fueran leídas, sino que lo que se estimulaba era que aprendieran sobre el lenguaje a partir del acto de escribir. La escritura era vista como un acto creativo en el cual el escritor estaba puesto en el centro de la escena, en una búsqueda por encontrar la forma de plasmar sus ideas y desarrollar el lenguaje. El destinatario de los textos y los géneros discursivos no era relevante ni tenido en cuenta en este enfoque de enseñanza.

En los años 90, la noción de *género discursivo* relacionada con producciones escritas en lenguas extranjeras comenzó a ser contemplada en las aulas. Se considera que, solo dentro de los géneros discursivos, la lengua es lo suficientemente convencional y el rango de los propósitos comunicativos es lo bastante estrecho como para que se puedan emplear generalizaciones que permitan establecer relaciones entre contenido y forma. Como sostiene Tardy (2011), desde su

aparición en el campo de la escritura en segundas lenguas, el concepto de *género* es uno de los más productivos. Anteriormente, se consideraba suficiente que los alumnos en los primeros años pudieran realizar *composiciones*. Sin embargo, en la actualidad, desde los cursos iniciales, se comienza a escribir diferentes géneros discursivos, conociendo sus reglas y aplicando las restricciones que cada uno de ellos imponga.

Este tema reviste importancia, ya que obliga a los estudiantes a volver a aprender los géneros en otra lengua, debido a que los mismos pueden variar según los distintos sistemas lingüísticos y culturas, ideas retomadas también desde la retórica cultural. El poder desempeñarse como escritores expertos en L2 puede depender de la propia capacidad de trasladarse, adaptarse e innovar con géneros en un contexto determinado (Gentil, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, se presentan objeciones a esto, ya que se determina que hay estrategias discursivas propias de los distintos ámbitos, como el científico por ejemplo, que son comunes entre hablantes chinos y estadounidenses (Halliday & Martin, 1993) y que la noción de género trasciende en varias ocasiones a la cultura.

En el marco de esta discusión, resulta pertinente la distinción de Tardy (2009) entre el *conocimiento* y la *competencia* en el género. Para el autor, no basta solamente con saber teóricamente sobre algunas cuestiones sino que lo que se necesita es poder ponerlas en funcionamiento. El género condiciona también el contenido de los textos, el léxico, la sintaxis utilizada y el estilo (Hyland, 2007; Swales, 1990) y es una noción que opera tanto en los escritores como en los lectores. Estos últimos también activan este tipo de conocimientos a la hora de comprender los textos. Las investigaciones que se recogen en Brisk (2011) señalan que la adecuación al género tiene relación con la edad del escritor. Los niños que recién se inician en escritura tienen mayores dificultades para lograr el propósito en relación al género. En general es

a partir de cuarto grado, para este autor, que los niños en primera y en segunda lengua comienzan a tener producciones de calidad en relación al género.

Retomaremos estos conceptos acerca del género discursivo en la propuesta que formulamos, ya que es una de las variables que evaluaremos.

3.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo destacamos la importancia de la escritura como un hito que permitió construir y consolidar gran parte de los conocimientos producidos en las diferentes sociedades. En especial, por la pertinencia en este trabajo, resaltamos la referencia de Ong, respecto a que la escritura habilitó la posibilidad del *estudio* en general y en particular del lenguaje. Marcamos también las diferencias entre la oralidad y la escritura, destacando que la escritura, entre otros aspectos, requiere poder independizarse de los contextos de producción.

Hicimos referencia específica a la escritura en L1, dado que los alumnos, si bien están escribiendo en su L2, esta lengua es su primer sistema de escritura. Citamos modelos que versan sobre la escritura como proceso, en los que diferentes autores fueron produciendo aportes para explicar los procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y motores. Destacamos también el aporte consensuado en la comunidad científica sobre los procesos de planificación, textualización y revisión intervinientes en la escritura y las diferencias que se dan en ellos según el grado de experticia de los escritores. Al respecto, todas estas investigaciones ponen de manifiesto que, mediante la instrucción específica, es posible alcanzar distintos niveles de progreso en su desarrollo. Dimos cuenta también específicamente de los procesos de participación del léxico y la sintaxis dado que es uno de los ejes de este trabajo. Finalmente hicimos un breve recorrido acerca de cómo fueron variando las propuestas para su enseñanza y

referimos algunas de las dificultades recurrentes en los alumnos de L1, derivadas de la sobrecarga cognitiva que impone la producción de textos. Entre ellas destacamos la de poder escribir sus ideas de modo tal que sean entendidas. Es destacable que no son los problemas lingüísticos o léxicos los que dificultan este tipo de tareas sino la organización de ellos en el discurso.

Indagamos además en los estudios provenientes del campo de las lenguas segundas y extranjeras referidos a la escritura en su devenir histórico. Al respecto, marcamos la importancia del concepto de *género discursivo*, que fue tomado en cuenta a la hora de diseñar el programa de intervención, de modo tal que en el aprendizaje de la escritura se prestara particular atención en diferentes niveles y no solo en la gramática, como sucede en programas de corte estructuralista.

Acerca de los modelos de escritura en L1, en L2 resaltamos las dificultades en la fase de textualización, ya que es el momento en el que entran en juego los conocimientos gramaticales de esta nueva lengua. En este sentido, también establecimos comparaciones entre lo que sucede con los alumnos sordos y los inmigrantes en cuanto a la similitud en pobres resultados en escritura por desconocimiento de la lengua en la que están escribiendo.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Capítulo 4: Enfoques y programas de ELSE

4.1 Presentación

En este capítulo, ahondaremos en distintas áreas de investigación provenientes de los campos de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. En cuanto a la bibliografía, presentaremos tanto aquella que hace alusión a la adquisición como al aprendizaje, oposición a la que haremos referencia primeramente. Reparemos también en los conceptos de *competencia comunicativa* y *lengua en uso*. Trataremos diferentes metodologías para su enseñanza en lenguas segundas y extranjeras y, especialmente, analizaremos el lugar que ocupa el componente gramatical, que es el que estamos observando en este trabajo, en especial en relación a la enseñanza de la gramática y en cuál es, a nuestro modo de ver, el modo de insertarla dentro de un programa de instrucción. Nos referiremos en forma detallada al léxico y a la sintaxis, siempre teniendo en cuenta que la delimitación de cada uno de estos componentes no puede establecerse con nitidez, debido a sus mutuas incumbencias.

4.2 Adquisición/aprendizaje

La distinción entre *aprendizaje* y *adquisición* fue desarrollada ampliamente por Krashen (1981) para hacer alusión a procesos que tenían monitoreo por parte del sujeto, diferenciándolos de aquellos que ocurrían fuera de su alcance. El *aprendizaje*, al ser un proceso consciente, formal, institucionalizado, de conocimiento y apropiación de reglas, distaría de la *adquisición*, que se relaciona con conocimientos inconscientes que se van incorporando natural y espontáneamente en el intercambio entre hablantes.

Gutiérrez Ordóñez (1994/1996) señala que las hipótesis de Krashen tuvieron gran difusión, credibilidad y, aunque posteriormente tuvieron críticas, rechazos y superación, fueron fecundas, generando un sinnúmero de nuevas investigaciones.

Algunas de ellas consideran que la noción de *adquisición* también integra el proceso de aprendizaje en contextos formales e informales. Al respecto, Saville-Troike (2006) señala que el concepto *adquisición de una lengua* incluye tanto el proceso de interiorización de información que tiene lugar en contextos naturalistas así como también el que se produce en entornos formales de enseñanza. Bialystock (1994), coincidentemente, identifica un continuo entre conocimiento implícito y explícito, a través de diferentes mecanismos y procesos que unen las diferentes informaciones.

Dentro de la misma línea, en el MCER se señala que:

En el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de “aprendizaje” y “adquisición” en sus sentidos restringidos.

El “aprendizaje de la lengua” se puede utilizar como expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional²⁵. (p.137)

Recogiendo todas estas líneas, aportaremos autores que trabajan desde el campo de la adquisición como desde el del aprendizaje, ya que adherimos a la consideración de que dichas

²⁵ En la misma línea, en el Diccionario de términos clave de ELE se menciona que el concepto *aprendizaje de segundas lenguas* designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda y añade, en la entrada de *adquisición de segundas lenguas* que la tendencia actual es considerar como sinónimos *adquisición de aprendizaje*.

áreas de estudio proveen información relevante para nuestro programa y su diferenciación no resulta excluyente.

4.3 Competencia comunicativa en L2

Uno de los conceptos centrales que ayuda a guiar la enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras es el de *competencia comunicativa*, ya que ofrece los lineamientos sobre aquellos elementos que integran el conocimiento que un estudiante de segunda lengua o extranjera requiere para comunicarse de manera eficaz y adecuada dentro de una comunidad de habla. De este modo, se pueden ubicar los componentes gramaticales, discursivos, culturales y/o estratégicos dentro de un esquema que los organiza como variables necesarias para la comunicación y donde, ineludiblemente, unos se interrelacionan con los otros.

El concepto originalmente fue acuñado por Hymes (1971/1995) y luego retomado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras por Canale & Swain (1980), reformulado posteriormente por Canale (1983/1995) y también desarrollado por Bachman (1990). Si bien estos autores presentaron variantes, el común denominador en todos es que el centro de la enseñanza/aprendizaje es la comunicación y el acento está puesto en que los sujetos puedan interactuar con otros individuos en aquella lengua que están aprendiendo.

Canale & Swain (1980) formularon un modelo en el cual, para ser un hablante competente en una segunda lengua, es necesario no solo tener buen dominio gramatical, sino que se agregan las dimensiones sociolingüística y estratégica. Según los autores, el componente gramatical no tiene evidencias teóricas ni empíricas de ser más o menos crucial que los otros dos y debe integrarse en una competencia más amplia, la comunicativa.

Posteriormente, Canale (1983/1995) agrega la dimensión discursiva, por considerarla parte del conocimiento que debe ser trabajado explícitamente para que un hablante sea competente en una lengua.

	Subcomponentes	Descripción Subcomponentes
Competencia comunicativa	Competencia gramatical	Pronunciación, sintaxis y vocabulario
	Competencia discursiva	Conocimiento de las reglas que gobiernan la estructura de los textos largos, conversaciones, etc.
	Competencia sociolingüística	Control de las diferencias de la oralidad y la escritura en las diferentes situaciones, conocimientos de las reglas de cortesía, etc.
	Competencia estratégica	Conocimiento sobre cómo negociar significados o reparar malos entendidos fundamentalmente cuando el conocimiento de la lengua es imperfecto.

Modelo de Canale (1983/1995) sobre competencia comunicativa.

La reformulación a este modelo -pero que igualmente incluye aspectos gramaticales como subcomponentes necesarios pero no centrales- se establece en el esquema de Bachman (1990), investigador que proviene del área de evaluación en lenguas extranjeras, y que fue el primero en incluir el componente pragmático en su modelo de competencia lingüístico-comunicativa. Para ello elabora y desarrolla una distinción importante: la competencia para la

organización del lenguaje por una parte y, por otra, la competencia para poner en uso el lenguaje en contexto. Es interesante reparar en cómo se equiparan los conocimientos lingüísticos y pragmáticos en este modelo, sin que unos tengan más relevancia que otros.

Componentes	Subcomponentes	Destrezas
Competencia para la organización del lenguaje	Competencia gramatical	Vocabulario Morfología Sintaxis Fonética / grafología
	Competencia de discurso	Cohesión Retórica Organización
Competencia pragmática	Competencia de elocución	Función ideativa Función manipulativa Función heurística Función imaginativa
	Sociolingüística	Sensibilidad a las distintas clases de habla Naturalidad Sensibilidad al registro Referencias culturales y modismos

Modelo de Bachman, (1990) sobre competencia comunicativa.

En todos los autores mencionados observamos que, a pesar de las diferentes reformulaciones que se fueron desarrollando, el componente gramatical se vuelve una parte importante de la competencia comunicativa, pero siempre acompañado de los componentes pragmáticos, discursivos y/o estratégicos que estarían en el mismo orden de importancia.

Estos conceptos son los que se retoman en la mayoría de los métodos y enfoques de lenguas segundas y extranjeras en la actualidad. Vale recordar que en los métodos de traducción o audio lingüísticos, previos a la década del 60, la gramática era el eje organizador de los aprendizajes y su enseñanza se solía presentar en forma descontextualizada y mecánica, sin proporcionar otras herramientas útiles y necesarias para la comunicación. Esto mismo ocurría con los planes de enseñanza de primera lengua pero los mismos conceptos fueron un aporte para reformular también su curriculum en las escuelas.

4.4 Lengua en uso

El concepto que alude a *lengua en uso* -que se asocia muy estrechamente al de *competencia comunicativa*- es otro de los grandes ejes que organiza la enseñanza de lenguas segundas y/o extranjeras, ya que delimita el tipo de lengua con la que se va a trabajar en el aula.

Según el Diccionario de términos clave de ELE:

El concepto de *lengua en uso* debe entenderse en contraste al de *lengua como sistema*. Supone el estudio de la lengua ligada a sus condiciones de producción y recepción. El objeto de estudio es la lengua en contexto; sus unidades de análisis, el enunciado, el discurso o el texto; su finalidad, analizar la intención comunicativa y la interpretación de enunciados. Se trata pues de una visión comunicativa, más contextual que ideal, más funcional que formal, más textual que oracional.

El término hace referencia a que la lengua se usa con un fin, en un determinado contexto, aplicando estrategias y replicando patrones de uso sociales de la comunidad de referencia. Se vuelve central en todo programa de instrucción, dado que pone en relieve aspectos como la

discursividad y la pragmática, imprescindibles en el intercambio entre los hablantes. No se trata de un saber estático de normas o reglas, sino de un conocimiento que tiene que poder ser puesto en acción a fin de posibilitar los intercambios comunicativos (Klett, 2010).

4.5 Enfoque de enseñanza: el enfoque comunicativo

La elección del *método* en la enseñanza de las lenguas ha constituido desde siempre un eje central (Sánchez Pérez, 2004). Asimismo, en la actualidad la proliferación de enfoques y métodos es una característica fundamental en la enseñanza contemporánea de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Richards & Rodgers, 1986).

Hasta la década del 60, se enfatizaba en la necesidad de enseñar gramática (método de gramática-traducción, audiolingüismo, oral-situacional). En estos casos, se consideraba que al aprender un sistema gramatical el alumno iba a poder utilizarlo en cualquier situación comunicativa que se le presentara. Los aspectos discursivos o pragmáticos no eran prioritarios en la clase ni tomados en cuenta como ejes organizadores del curriculum ni en la evaluación.

Iniciados los años 70, y sobre la base del concepto de *competencia comunicativa*, el enfoque comunicativo se presenta como una opción centrada en las necesidades de los alumnos. Los cambios radican en que los criterios para seleccionar los objetivos se trasladan del habitual campo gramatical al funcional (Sánchez, 1997). Este enfoque -según Melero Abadía (2004)- implica un giro muy importante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Autores como Melero Abadía (2004), García Santa-Cecilia (1995) y Richards & Rodgers (1986), entre otros, coinciden en que el enfoque comunicativo no es un método sino un *corpus* de ideas y principios que fundamenta un modo particular acerca de qué significa entender, enseñar y aprender una lengua extranjera. Lo más significativo del enfoque comunicativo es –según Klett

(2010)- la flexibilización que se logra en todos los planos. Así, con el alumno, que se convierte en un co-comunicador que participa en las diferentes etapas de la clase, se negocian algunos contenidos, actividades y la evaluación. El *error* se considera como una parte integrante del aprendizaje en la medida en que proporciona datos acerca del proceso de internalización de la lengua que lleva a cabo el alumno.

Las características de la enseñanza comunicativa de las lenguas se pueden compendiar del siguiente modo:

1. Énfasis en la lengua como instrumento de comunicación.
2. Enseñanza centrada en el alumno.
3. Desarrollo de la competencia comunicativa.
4. Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
5. Desarrollo e integración de las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar).
6. Desarrollo de la autonomía del aprendizaje.
7. Enseñanza inductiva. El alumno es quien infiere las reglas gramaticales, discursivas y pragmáticas, a partir de su aparición en los textos.
8. Ubicación de la enseñanza de la gramática en función de las necesidades de uso.
9. Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Su aprendizaje se da en forma contextualizada y no mediante listados de palabras.
10. Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
11. Variedad en las formas de trabajo en el aula, teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: individual, por parejas, en grupos, en una plenaria.
12. Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.

13. Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

Little, Devitt, & Singleton (1993) señalan que los dos malentendidos sobre el enfoque comunicativo son, en primer término, que está orientado exclusivamente al lenguaje hablado. En segundo lugar, que es indiferente a la gramática. Como réplica al primer punto hacen referencia a que, en el MCER, se le otorga igual importancia a la lectura y a la escritura como a las competencias orales. De hecho, sobre las bases de los enfoque comunicativos, han proliferado programas especializados en otras habilidades comunicativas como son escuchar, leer y escribir, por ejemplo. En relación al aspecto gramatical, si bien remiten a que el eje está centrado en el significado, la estrecha relación entre significado y forma hace que sea imposible dejar de lado la gramática, que es un eslabón necesario en los intercambios comunicativos eficaces.

El enfoque comunicativo, en gran parte, se sostiene, como ya mencionamos, sobre la base de las teorías de Hymes (1971/1995), quien señala que sin las reglas de uso, las reglas de la gramática no tendrían sentido y se volverían inoperantes. Cassany (1999) agrega que lo que guía el uso lingüístico son los propósitos y las funciones comunicativas y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre las primeras pero sin olvidar que lo gramatical es central también.

A través de los años, este enfoque sufrió modificaciones en el nivel de conceptualización y organización de la enseñanza comunicativa, cambios que han supuesto un gran enriquecimiento para esta corriente metodológica y que continúan hasta nuestros días (Melero Abadía, 2004). Entre las principales variantes que se fueron desarrollando se encuentran: el programa nocio-funcional, el programa de procesos, el programa procedimental y la enseñanza mediante tareas. Según Melero Abadía (2004), aunque en apariencia sean diferentes unos de

otros, en un análisis profundo, tienen principios comunes y a todos se les puede aplicar el término *enseñanza comunicativa de la lengua*.

Si bien en el MCER se promueve el enfoque por tareas -que también se suele denominar *orientado a la acción*- el documento deja en claro el siguiente posicionamiento:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. (p. 141)

Teniendo en cuenta entonces las características de los destinatarios, hemos elegido, dentro de un enfoque comunicativo, un programa que se base en una progresión a partir de contenidos nocio-funcionales. Como indica Ortega Calvo (2009), las metodologías son el puente que une al alumno con su objetivo y es en virtud de este que cualquier metodología que se centre en el alumno y que ayude a alcanzar las metas propuestas se vuelve pertinente y conveniente.

4.5.1 Programa nocio-funcional

La primera influencia de los nuevos métodos comunicativos fue redefinir a qué se consideraba ser competente en una lengua y, al mismo tiempo, reajustar los currículum de lenguas extranjeras sobre la base de los contenidos nocionales y funcionales. Los programas nocionales-funcionales suponen un primer paso en el intento de aproximar el enfoque de la enseñanza a las necesidades de los usuarios de la lengua (García Santa-Cecilia, 2000; 1995) en donde se promueven interacciones comunicativas naturales y se facilita la distinción de registros lingüísticos (Gómez del Estal Villarino, 2004).

Al respecto, Matte Bon (2004) señala diferentes ventajas de este tipo de programas. Entre ellas destaca que refleja aspectos de la lengua hablada que en perspectivas más gramaticalistas pasaban desapercibidos: repeticiones, elipsis, etc. También, que ayuda a la fluidez y prepara para la comprensión. Este tipo de enfoques produjo un salto considerable hacia la naturalidad en el uso de la lengua y permite aprender a entender la lengua hablada y escrita en sus diferentes manifestaciones. A su vez, integra mejor la cultura que va asociada a diferentes comportamientos y ofrece la posibilidad de ir analizando cada comportamiento cultural a medida que se afrontan las manifestaciones lingüísticas de los diferentes actos. Finalmente, concluye el autor, abre nuevas perspectivas para la gramática, dado que su presentación se hace en función de su uso contextualizado, mostrando los efectos que se transmiten según sus variaciones.

Al respecto, como se menciona en la definición de *lengua en uso*²⁶,

En la didáctica de las lenguas, la atención a los aspectos relacionados con la lengua en uso ha servido de base para las propuestas de los enfoques comunicativos. Así, por un lado, los programas nocio-funcionales se construyen sobre las nociones y las funciones para las que se usa la lengua, conceptos que se inspiran en dicha concepción de la lengua.

Las categorías nocionales hacen referencia a conceptos generales tales como tiempo, cantidad, lugar, frecuencia, etc. En tanto, las funcionales refieren a que el alumno tiene que aprender cómo presentarse, expresar gustos y necesidades, quejarse, realizar un pedido o, por ejemplo, hablar sobre rutinas cotidianas de su presente o de su pasado. De este modo se sistematizan aspectos funcionales con estructurales de la lengua, subordinados al objetivo primordial que es el de la comunicación. Como señala Gutiérrez Araus (2005), en la elección de

²⁶ Extraído del Diccionario de Términos Clave ELE.

los exponentes funcionales está presente la importancia de factores pragmáticos, como la relación interpersonal, la situación comunicativa y la intervención del emisor.

Para desarrollar un programa de tales características, es preciso organizar una grilla en función de contenidos nocio-funcionales en la que quede de manifiesto qué es lo que el estudiante va a aprender y en función de qué necesidad comunicativa/funcional es que se va a presentar determinada sintaxis o vocabulario.

El enfoque *por tareas* puede resultar beneficioso, a nuestro entender, en algunas actividades del aula. El objetivo de este tipo de enseñanza es que el alumno pueda poner en acción el conocimiento de la lengua, elemento altamente motivador para el aprendizaje. Por ejemplo, al tener que organizar un festejo de cumpleaños, los estudiantes irán enfrentándose a las subtarefas de tener que seleccionar los invitados, el menú y el lugar del evento y, conforme surja la necesidad léxica y gramatical, estas informaciones irán siendo suministradas por el docente a través de los materiales o en forma directa.

En cualquier tipo de enfoque es interesante incorporar tareas para que el alumno pueda poner en acción todos los contenidos, *haciendo* más que *practicando* los conocimientos. De todos modos, consideramos que, en un programa orientado a alumnos sordos -debido a las características de la complejidad de atender al mismo tiempo al aprendizaje de los mecanismos de lectura y escritura y al de la lengua en cuestión- es prioritario organizar el contenido de manera más ordenada y secuenciada como la que se propone, por ejemplo, en el enfoque nocio-funcional seleccionado.

Por otra parte, como refiere Nunan (1996), la enseñanza mediante tareas se apoya más en el significado que en las formas y, a nuestro modo de ver, los alumnos sordos precisan llevar la atención a ambas (formas y significados) y no a una más que a la otra. Klett (2010) y Gómez del

Estal & Zanón (1999) señalan que la asignatura pendiente en la enseñanza mediante tareas sigue siendo cómo enseñar la gramática, siendo este uno de nuestros principales reparos para no haber optado por este enfoque.

4.5.1.1 Materiales para el aula

El tipo de materiales que el docente elija para el trabajo en las aulas reviste gran importancia. Se pueden identificar tres tipos de materiales: centrados en el texto (libros o manuales), en la tarea (juegos o tarjetas para simulaciones) y auténticos (revistas, periódicos, mapas, cuadros, folletos).

Para una buena elección de materiales, es necesario que los docentes tengan en claro cuáles son los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Un texto que contenga mucha información incomprensible podrá acarrear dificultades para que ellos puedan apropiarse del contenido y de las formas gramaticales, además de la baja de motivación producto de la incomprensión.

En nuestro caso particular, realizamos un trabajo de producción de materiales para el aula, que respetara textos verosímiles de circulación en los ámbitos cotidianos de los alumnos. Los libros de textos de español para extranjeros suelen sustentarse en la oralidad y no siempre presentan los temas a partir de textos, lo mismo que los de lengua segunda. Al mismo tiempo, en Argentina, no hay libros de español como lengua segunda y extranjera orientados a niños y adolescentes que presenten los contenidos a través de textos escritos.

4.5.1.2 Secuencias didácticas

Como se suele considerar que la enseñanza comunicativa de las lenguas es un enfoque y no un método, en los niveles de diseño y de procedimiento hay una mayor posibilidad de interpretación y de variación individual que en la mayoría de los métodos, que suelen ser más pautados y cerrados en su formulación (Richards & Rogers, 1986).

A continuación mencionaremos los principios generales que suelen ser los que organizan las unidades didácticas de los enfoques comunicativos y especialmente los nocio-funcionales.

1. Presentación de un diálogo, o texto en forma de *input*.
2. Debate sobre el contenido funcional y la situación: participantes, tema, etc.
3. Preguntas y respuestas sobre la situación.
4. Focalización en los elementos sintácticos y léxicos.
5. Invitación a que el alumno infiera las reglas gramaticales.
6. Actividades de producción de esas estructuras sintácticas y léxicas.
7. Producción de ese contenido funcional en alguna situación comunicativa.

En el caso particular de que en la clase de segunda lengua se desarrollen las habilidades de lectura y escritura sin intervención de la oralidad, se requiere que el docente instruya a los alumnos en el uso de estrategias para abordar los textos y también para producirlos. Ese diálogo, con los alumnos sordos, se suele dar en lengua de señas, debido a que permite intercambios más fluidos. Sin la posibilidad de comunicación entre alumnos y docentes, un enfoque de estas características se vuelve muy difícil de llevar adelante.

Es el eje en los contenidos nocio-funcionales lo que diferencia en estos casos la secuencia didáctica comunicativa de otros métodos o enfoques de corte más estructuralista.

Otro de los puntos destacables es el rol activo que se les asigna a los alumnos, ya que son ellos mismos quienes infieren la información de la nueva regla a partir de verla en funcionamiento en los textos. En los enfoques tradicionales, en especial los estructuralistas, es el docente el que tiene un rol protagónico: presenta la gramática para que simplemente la practiquen, secuencia que se suele denominar *presentación, práctica y producción*.

4.5.1.3 Discusiones en torno a la enseñanza gramatical

Aún está en debate si una enseñanza explícita de la gramática repercute en mejoras de la competencia comunicativa de los alumnos. Al respecto, Ellis (1994) sostiene que hay evidencias de que la instrucción formal ayuda a los alumnos, de segundas lenguas y de extranjeras, a desarrollar una mayor competencia en L2, particularmente si este trabajo está unido a oportunidades de exposición a la lengua en forma natural. En todos los casos las ocasiones de comunicarse en L2 son las que a largo plazo también acompañan los logros de la instrucción formal.

Ellis (1997) realiza una revisión sobre el tema en donde identifica, en primer término, a los autores naturalistas, que son los que consideran que la gramática en segundas lenguas también se aprende en un orden relativamente fijo, por frecuentación natural con hablantes o *inputs* de esa lengua. Por su parte, otras líneas de investigación aportan datos acerca de la pertinencia de orientar a los alumnos al estudio del significado, de la gramática o de ambos, a los fines de mejorar su competencia comunicativa general y lingüística en particular. Sánchez Pérez (1992) lo plantea en términos de polarización: autores que se identifican con una tendencia de enseñanza de corte más fuertemente gramatical y los que proponen una enseñanza centrada en lo conversacional. Sin embargo, Klett (2010) señala que, a partir de los enfoques comunicativos, se

ha roto la rigidez de períodos anteriores en aras de una saludable alternancia de gramática implícita y explícita.

Debido a que el modo de acercamiento a los textos en los alumnos sordos requiere de una instrucción formal –ya que está implicada la enseñanza de la lectura y escritura simultáneamente para acceder a la lengua y su gramática- consideramos que un programa de enseñanza que incentive a reparar en las formas sintácticas y léxicas y su consecuente práctica puede redundar en mejoras en la competencia lingüística de los alumnos. Parte de estas hipótesis son las que también quedarán evidenciadas en las producciones de los alumnos. Al respecto, Ellis (1994) sostiene que la instrucción acelera el ritmo de adquisición, aun cuando no se evidencie esto de modo inmediato.

Nussbaum (2001) arguye la relevancia de realizar tareas de análisis consciente sobre la gramática de una nueva lengua, con el fin de dominar en mayor medida sus estructuras, aumentando las posibilidades comunicativas del sujeto en los intercambios con otros hablantes:

El aprendizaje de la gramática ha sido el máximo foco de la atención de las investigaciones en adquisición de lenguas sin que haya sido aún posible tener certezas respecto de cómo se realiza dicho aprendizaje. No obstante, al parecer, son fundamentalmente las tareas de análisis que permiten pasar de una organización de los enunciados basada en la encadenación de elementos léxicos a una organización en la que paulatinamente se estructuran los elementos en concordancia con los usos estándares de la lengua meta. Así “gustar ir a la playa nadar” corresponde a esa encadenación de elementos léxicos, mientras “me gustaría ir a la playa a nadar”²⁷ supone conocimientos de

²⁷ Todas las comillas son del autor.

flexión verbal, de pronominalización y de régimen preposicional solo disponibles cuando se ha alcanzado un cierto dominio de la lengua. (p. 32)

Esta dimensión que vincula el aprendizaje de determinados elementos gramaticales a un acercamiento de la lengua estándar es similar a la que en alumnos sordos plantean los trabajos de Berent et al. (2009) y Berent et al. (2007). En ellos, se investigan los resultados luego de llevar adelante programas de entrenamiento, con *inputs* en los que está resaltado el contenido gramatical nuevo y, como mencionamos en el capítulo 2, no solo se producen buenos resultados en escritura en forma inmediata sino que además se logra que perduren en el tiempo.

La forma de trabajo es similar a la que plantean los contenidos nocio-funcionales:

1. Prestar atención al *input*, a través de formas enriquecidas o realzadas.
2. Comprenderlo.
3. Incorporarlo para poder utilizarlo.
4. Integrarlo.
5. Utilizar ese conocimiento en el *output*.

En este sentido, el enfoque diseñado, comparte elementos similares a los de los trabajos de Berent et al. (2009) y Berent et al. (2007) pero, al mismo tiempo abarca más aspectos. No se restringe al conocimiento de una determinada fórmula gramatical sino a aprender cómo usarla, tratando de adecuar esa gramática aprendida a producciones de lengua en uso, contextualizada y orientada hacia un destinatario y respetando un género discursivo socialmente extendido.

4.5.1.3.1 Gramática pedagógica

Una de las perspectivas que retoma nuestro trabajo es la de la Gramática Pedagógica, que estudia cómo llevar adelante en el aula los conocimientos de la gramática de lengua extranjera.

Martín Peris (2004) señala que el concepto de gramática pedagógica no solo mantiene su vigencia sino que tiene gran aceptación y una difusión generalizada en el área de enseñanza de lenguas modernas. En esos contextos, no se pretende que los alumnos sean lingüistas que analicen fenómenos, sino usuarios competentes que puedan servirse de la gramática para sus necesidades de comunicación. Al respecto, de acuerdo a Miki Kondo (2010), al usuario de la gramática pedagógica le interesa más su afán globalizador que su poder de abstracción.

La Gramática Pedagógica, según el Diccionario de términos clave de ELE, se caracteriza del siguiente modo:

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua -tanto de su sistema como de sus distintos usos- por parte de hablantes no nativos.

Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:

2. actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos, frente a estados históricos superados, aunque sean muy recientes.
3. descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos, frente al modo en que la normativa establece que deberían usarla.
4. frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos, frente a una selección exhaustiva, o bien de una selección que diera prioridad a particularismos y excepciones.

5. relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión, frente a una descripción exhaustiva de los valores y usos de las distintas formas de expresión.

En nuestro programa, todos estos aspectos fueron trabajados con los docentes que llevaban adelante los grupos de instrucción en escritura para alumnos sordos y por otro lado incorporados como criterios para el armado del programa nocio-funcional que presentaremos en el próximo capítulo, en especial las nociones de *lengua en uso*, *frecuencia*, *actualidad*, *relevancia comunicativa*, entre las principales.

A partir de aquí, analizaremos específicamente aspectos relacionados con el léxico y la sintaxis que son los que concentran gran parte de la atención en este trabajo.

4.5.1.3.1.1 Léxico

Uno de los ejes centrales de nuestra propuesta es que tanto la sintaxis como el léxico deben sistematizarse respetando los modos característicos de los enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras.

La sintaxis y el léxico se superponen en distintos niveles. Sin embargo, diferenciamos el trabajo con el léxico, ya que es una de las áreas que tiene fuerte tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y que no suele ser frecuente en propuestas didácticas orientadas a alumnos sordos.

Uno de los aportes centrales propone el incremento de los conocimientos sobre el léxico, pero no aumentando la información de manera cuantitativa -dando más y más palabras- sino de modo cualitativo. El recordar unidades léxicas juega un rol importante en el desarrollo de las producciones tanto de estudiantes principiantes como de avanzados (Skehan, 1996).

Aprender palabras es una tarea tan compleja como la de memorizar nuevas estructuras sintácticas. Al igual que la sintaxis, las competencias esenciales para el aprendizaje contextual del vocabulario se deben desarrollar de modo secuencial. Debido a que el significado es contextualmente dependiente, es necesario unir la información de cada nuevo ítem con el conocimiento preexistente y con el aportado por el contexto. Por tal motivo, todas estas competencias no pueden adquirirse en forma descontextualizada sino que precisan de una reflexión y presentación en forma gradual y sostenida.

Es importante observar, en diferentes niveles del aprendizaje, cómo conseguir una mayor reflexión sobre los elementos léxicos, que vaya involucrando paulatinamente significados figurados, información morfológica, redes semánticas, colocaciones frecuentes, entre otros.

La propuesta de Lewis (1993) sobre el procesamiento del léxico es muy esclarecedora en ese aspecto. En ella, se insta a pensar la gramática en estrecha relación con léxico y se arguye que la sintaxis de una lengua está subordinada al léxico. Más allá de discutir esta hipótesis, que excede los objetivos de este trabajo, a los efectos de la implementación práctica de los principios teóricos queda resaltada la necesidad de darle fuerte ímpetu a la enseñanza del léxico, pilar fundamental de la escritura.

Al profundizar en los estudios sobre léxico, se suele considerar que la unidad es el *ítem léxico*, lo cual permite operar con construcciones mayores a las de la palabra, otorgándoles el carácter de unidad. En muchas ocasiones el significado global está asociado a un conjunto, y no responde a la suma de cada una de las partes. El aprendizaje de fórmulas, en estos casos, ayuda a los alumnos no solo a tener más fluidez sino también a descubrir el modo en que una palabra funciona gramaticalmente en el lenguaje (Ellis, 1997).

Koda (2005) hace una revisión de los diferentes modos que se utilizaron para incentivar el aprendizaje del vocabulario en lenguas segundas, entre los cuales menciona: las palabras clave asociadas a dibujos en fichas, los diccionarios bilingües, los aprendizajes incidentales durante la lectura.

El último punto, que es el que acuñamos en nuestra propuesta, nos acerca al problema de lo que se denomina *nivel umbral*, es decir, al conocimiento acerca del vocabulario necesario para interpretar un texto. De acuerdo con Laufer (1997) y Carver (1994), es preciso conocer un 98 por ciento de las palabras de un texto para poder inferir el significado de un término desconocido, ya que solo se pueden realizar predicciones cuando casi todo el resto del texto se conoce y comprende.

Es comúnmente asumido que, cuando el contenido del texto y la presentación son inapropiados para las capacidades cognitivas y lingüísticas de los aprendientes, la comprensión está impedida. Las dificultades léxicas, por otra parte, pueden traer no solo incompreensión sino frustración. Cuando la mayoría del texto no es familiar, los lectores muy probablemente lo abandonen o activen sus conocimientos del mundo a partir de las palabras familiares, asignando un sentido más que construyendo su significado a partir de la información presentada. No solo este es un modo poco preciso de comprensión sino que impide aprender nuevos significados a partir de los textos. Construir un vocabulario básico, por lo tanto, debería ser prioritario (Koda, 2005). Este apartado se torna central en nuestra propuesta, dado que los alumnos tienen que inferir conocimiento lingüístico a partir de su aparición en textos leídos y, como sostienen Marschark et al. (2012), obtienen menor cantidad de información a través del aprendizaje incidental y de las presentaciones en las clases que sus pares oyentes.

Una de las propuestas para trabajar con el vocabulario en forma explícita en el aula es la que –en el ámbito de las lenguas extranjeras- se conoce como *enfoque cualitativo del léxico*. En ella se profundiza en la calidad del conocimiento sobre cada término -sus regularidades y también sus arbitrariedades- y se dejan de lado las largas listas de vocabulario analizadas superficialmente.

Gómez Molina (2004a; 1997) identifica siete niveles en los que es necesario ahondar con los alumnos para lograr un conocimiento profundo del léxico:

1. Referentes
2. Agrupaciones conceptuales y funcionales
3. Relaciones semánticas
4. Lexicogénesis
5. Niveles de uso (registro)
6. Unidades fraseológicas
7. Presentación

1. Referentes: identificación y relación de las palabras con los objetos o entidades que se designan a través de ellas. Esto se suele hacer en tareas de prelectura en las que el objetivo es ayudar a la identificación de palabras. Si el alumno las ve antes de la lectura, cuando aparezcan en el texto, las reconocerá más rápidamente.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales: los significados se pueden agrupar con otros en un mapa en el que se presenten los conceptos, en forma de red, que permita contextualizarlos en un sistema conceptual más amplio. En lo referente a agrupamientos funcionales, se trabaja con las colocaciones y en el régimen preposicional de los verbos, por ejemplo. Es medular en los

estudios del léxico el tema de las *colocaciones*. Con este concepto se alude a las palabras que suelen co-aparecer habitualmente. Se trata de un aspecto significativo en las aulas plurilingües. Por ejemplo, en la variedad del español rioplatense se utiliza el verbo *haber* para acompañar a *sol*. En otras variedades se coloca el verbo *hacer*. *Hay sol – Hace sol*. En estos casos es necesario analizar cómo se arman las combinaciones más usuales y ofrecer a los alumnos las sistematizaciones que requieren para acercarse a la lengua estándar que circula en su entorno.

Sobre el régimen preposicional, también es preciso presentar en forma ordenada aquellas preposiciones que acompañan a ciertos verbos e identificar los que no se combinan con preposiciones. El verbo *comenzar*, por ejemplo, suele utilizarse con la preposición *a* si se sigue de otro verbo (comenzar a trabajar).

3. Relaciones semánticas: en este punto se hace hincapié en que se desarrollen las relaciones asociativas por el significado. Se definen los conceptos a través del diccionario, mediante paráfrasis, con ejemplos de otros elementos de la misma clase. Para Gómez Molina (2004a), es necesario diferenciar con el alumno aquellos significados objetivos que tienen todas las palabras, contrastándolos con los matices subjetivos con los que el hablante los relaciona por razones culturales o personales.

4. Léxicogénesis: se trata de inferir nuevos significados a partir de analizar la conformación interna de las partes significativas de las palabras. Este conocimiento es muy útil para poder hacer generalizaciones, ya que interiorizarse sobre el significado de ciertos prefijos o sufijos, puede, por ejemplo, ayudar a interpretar nuevas palabras. Dentro del estudio de la morfología también es necesario poder reconocer las partículas que indican género, número en sustantivos o adjetivos y las flexiones verbales de tiempos y modos, que permiten anticipar contenidos.

5. Niveles de uso: se propone el trabajo con el *registro*, la adecuación a contextos formales o informales, correlacionándolos, por ejemplo, con la variable de frecuencia. En algunos contextos formales hay palabras que son infrecuentes aunque son muy comunes en ámbitos informales y viceversa: tal puede ser el caso de *niño/ pibe*.

Además es necesario hacer un abordaje explícito de las equivalencias según la variedad de español. Es prioritario reflexionar en conjunto con los alumnos en el hecho de que no hay lenguas ni variedades mejores ni peores. También es importante agregar la variable de la edad (cronolecto), la social (sociolecto) y hacer recorridos de equivalencias para cada uno de estos casos.

6. Unidades fraseológicas. Usos metafóricos: algunas palabras son usadas con significados no literales en frases hechas, expresiones idiomáticas, refranes o giros. Este repertorio puede analizarse en un nivel semántico conceptual, en su modo de estructuración sintáctico, según sea su función comunicativa y la adecuación a los contextos.

7. Generalización: los puntos anteriormente mencionados están interrelacionados, ya que, por ejemplo, en los refranes o en las frases hechas, el contexto opera de modo definitorio. Hay frases que son adecuadas en contextos formales y no en informales, como acabamos de mencionar. El aprendizaje se da justamente cuando los alumnos pueden generalizar sus informaciones y suplantar contextos y extrapolar sus aprendizajes a otros textos.

La bibliografía específica muestra, como acabamos de sintetizar, una trayectoria de investigación en el área de la enseñanza del vocabulario en segundas lenguas y orienta sobre el tipo de trabajo que es necesario para incrementar la competencia léxica de los alumnos y que será parte constitutiva de nuestro programa y de los programas de capacitación docente.

4.5.1.3.1.2 Sintaxis

Gutiérrez Araus (2004) señala que, si no existiera una especificidad en la gramática del Español como Lengua Extranjera respecto de la de la lengua materna, cualquier manual de gramática podría servir para formar a los estudiantes extranjeros de español y es evidente que no sucede así. Es, sobre esta base, que haremos referencia a las características de los programas de sintaxis en español como L2, que la bibliografía tiene consignadas.

Al respecto, Gutiérrez Ordóñez (1994/1996) asegura que la asimilación y el dominio de las construcciones sintagmáticas son una de las destrezas más difíciles en el aprendizaje de una segunda lengua. Los elementos esenciales de la sintaxis que suelen ser resistentes a los alumnos extranjeros son la morfología y el uso de palabras funcionales. El paradigma verbal, la modalidad y las concordancias son los aspectos más recurrentes en la bibliografía, de todos modos, esto depende de la L1 del alumno y las similitudes o diferencias en sus estructuras (Pastor Cesteros, 2001).

En relación a los elementos importantes que deben guiar la enseñanza de la sintaxis, Gutiérrez Ordóñez (1994/1996) destaca:

1. Los niños de hasta 12 años ni siquiera conocen en profundidad las estructuras de su lengua materna. Por lo tanto, es preferente que accedan al conocimiento de estructuras sintácticas como totalidad, de forma global, y muy ligadas a funciones comunicativas, que se van automatizando sin efectuar apenas el análisis de sus constituyentes.
2. La gramática, el léxico y la sintaxis tienen que supeditarse a las necesidades comunicativas de los alumnos.
3. La práctica de la sintaxis tiene que hacerse desde el principio, aun cuando solo implique variaciones de género entre artículos y sustantivos.

4. Las formas gramaticales se deben analizar en función de su pertinencia para la expresión de necesidades comunicativas.
5. La automatización se conseguirá en la medida en que se comprenda la estructura y se practique en forma variada y repetida.
6. Los ejercicios estructurales constituyen una parte de las prácticas de la sintaxis. Pueden ser útiles si están asociados a actos del discurso, no solo para automatizar estructuras y contribuir a la fluidez, sino también para facilitar la inteligibilidad de los mensajes.
7. El ordenamiento de estructuras y ejercicios deben estar en función de las necesidades comunicativas, en especial al inicio de los cursos.
8. La ejercitación de estructuras más complejas debe supeditarse a que previamente estén automatizadas estructuras más sencillas. De lo contrario el costo de automatización sería enorme.
9. La memorización de estructuras y construcciones no solo es conveniente sino necesaria, a los fines de ir incorporando el aparato formal de la lengua.

Todos estos puntos, coincidentes con un enfoque que plantee la enseñanza explícita de la sintaxis, también serán los rectores del plan de intervención que llevarán adelante los docentes. Teniendo en cuenta que la sintaxis de la lengua de señas es diferente a la del español, consideramos que es necesario incrementar la reflexión sobre la nueva lengua de modo tal de poder ir acercando a los alumnos a sus estructuras. Este punteo aborda también gran parte de la forma de consolidarlas a través del trabajo áulico y resalta la importancia de asociarlas a necesidades comunicativas, aspecto que está en consonancia con el programa nocio-funcional seleccionado. Es importante

cómo en el primer punto se hace referencia a que ciertas estructuras se estudien como fórmulas, algo que nosotros rescataremos especialmente para el tratamiento, por ejemplo, de las cláusulas interrogativas, sobre todo en los inicios, como se explicitará en el próximo capítulo.

4.6 Interlengua

Antes de finalizar, haremos alusión a un concepto central no solo en cuanto a la propuesta didáctica de la clase, sino también a los fines de establecer parámetros de análisis de los datos y evaluarlos.

Durante el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y extranjeras es casi inevitable pasar por un periodo que se conoce como *interlengua* (Selinker, 1972), en el cual se desarrolla una suerte de gramática propia de los estudiantes, que no se corresponde ni con la de la L1 ni con la de la L2, que es la que se está aprendiendo. Las construcciones características de este período, en el que se van ajustando paulatinamente algunas de las construcciones gramaticales y otras se van desajustando, son denominadas también por Nemser (1971) *sistemas aproximados* y por Corder (1967) *competencias transitorias*.

Baralo (2004) sostiene que los rasgos fundamentales de la interlengua están relacionados con su especificidad, sistematicidad y carácter transitorio. Martín Peris (2004), por su parte, identifica además la variabilidad y la permeabilidad, ya que se halla en constante desarrollo, a través de un proceso no lineal. En la medida en que los hablantes fracasen en sus intentos comunicativos, a través de un mecanismo de comprobación de hipótesis, irán haciendo ajustes y reestructuraciones.

En ese sentido, el error en las emisiones ya no es visto como algo que está mal aprendido o el producto únicamente de la interferencia de la L1 sino como parte de un proceso lógico,

natural y esperable. Al respecto, Corder (1967) concluye que los errores son la forma que tiene el aprendiente de aprender, de verificar sus hipótesis. Pensarlo de esta manera, marca diferencias con el conductismo, teoría en la que se sostiene que el aprendizaje de segundas lenguas se da a partir de la imitación de hábitos y destrezas. La interlengua, en este sentido, como forma creativa y no coincidente con la L1 ni con la L2, aleja la corroboración de estos postulados.

De este modo, el aporte de este concepto se relaciona con la posibilidad de analizar las producciones con mayor detenimiento, visualizando aprendizajes donde antes se veía detenimiento. Las acciones que se evidencian en los estudiantes son *reorganizar* -cuando se incorpora una regla- y luego *reestructurar* -cuando se analiza el caso particular irregular. En general, el aprendizaje de algún elemento de la lengua se completa cuando se estabiliza y la interlengua del alumno extranjero se acerca a las formas de la L2.

El concepto que estudia la participación de la L1 en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas es el conocido como *transferencia lingüística*. Comúnmente se puede establecer la distinción entre *transferencia positiva* (o facilitación) y *transferencia negativa* (también conocida como *interferencia*), en íntima relación con el hecho de que los resultados de la transferencia se puedan considerar como coincidentes con la L2 o distantes. Hay errores que pueden permanecer de modo fosilizado aun cuando el alumno sea consciente de ellos.

Torrijano Pérez (2004) coincide en que la transferencia es una estrategia de la que dispone el hablante para compensar la carencia de conocimiento en la L2, utilizando la única posibilidad ya conocida en su L1.

Santos Gargallo (2004) propone, al respecto, una clasificación para los errores de los hablantes no nativos: *distracción* (por ansiedad, cansancio, motivación, confianza), *interferencia* (por adopción de formas o estructuras de la L1 u otras lenguas que estudiante conoce),

traducción (por frases hechas, generalmente, que el hablante traduce en forma literal), *hipergeneralización* (por hipótesis incorrectas), *inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos* (motivados por muestras de lenguas, conceptualizaciones o procedimientos empleados durante el proceso de aprendizaje), *estrategias de comunicación* (por los mecanismos que el hablante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación).

Es importante también conocer la causa de este tipo de errores. En ese sentido, Gómez del Estal Villarino (2005) distingue entre *desconocimiento*, *reconocimiento* y *utilización*. Un alumno puede desconocer una forma, o reconocerla pero no utilizarla. Si bien parece una obviedad que no se puede aspirar a que un alumno utilice un conocimiento que no reconoce, esto, en muchas ocasiones se espera que suceda en los alumnos sordos. Sin un trabajo especializado que se oriente a enseñarles formas lingüísticas de un modo adecuado estas no lograrán formar parte de una competencia que efectivamente pueda desempeñar en la comunicación.

4.7 Síntesis del capítulo

A lo largo de estas páginas nos guiaron los conceptos de *competencia comunicativa* y el de *lengua en uso*, dado que lo que se espera es que los hablantes se comuniquen y que puedan poner en funcionamiento sus conocimientos lingüísticos, similares a los de la lengua mayoritaria que circula en su entorno, atendiendo a aspectos discursivos.

Hemos detallado también el enfoque metodológico nocio-funcional que fue el utilizado para el diseño del programa de enseñanza de la escritura para alumnos sordos, dado que permite una organización en función de las necesidades comunicativas de los alumnos, en la que la sintaxis y el léxico quedan subordinados a ellas. Lo diferenciamos de otros programas

(estructuralistas o por tareas) y fundamentamos esta elección, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los alumnos a los que se dirige nuestro programa, ya que este tipo de enfoque permite un tratamiento, a nuestro entender, más ordenado de los elementos de la gramática sin por ello perder objetivos discursivos y comunicativos.

Luego de plantear algunas discusiones sobre la pertinencia de la enseñanza de la gramática en contextos formales de enseñanza, nos centramos en las propuestas de la gramática pedagógica, por tratarse de un campo orientado a la enseñanza específicamente y describimos con detalle el *enfoque cualitativo del léxico*, que es el que creemos que permite una mayor consolidación de las informaciones léxicas. También describimos algunos puntos que son útiles a los fines de sistematizar informaciones sintácticas, ya que ambos son los ejes de nuestra propuesta. Entre ellos los principales hacen referencia a cómo consolidar las informaciones sintácticas y cómo trabajarlas en los comienzos del aprendizaje.

Finalmente, profundizamos en el concepto de *interlengua*, que describe las distintas etapas por las que frecuentemente pasan los alumnos y permite incorporar el error y beneficiarse de él para conocer el proceso de apropiación de la lengua por el que están transitando los aprendientes. En este sentido, también aludimos a la tipología de errores: de distracción, interferencia, traducción, hipergeneralización, inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos y por estrategias de comunicación. Estas clasificaciones, que fueron pensadas para aprendientes de segundas lenguas, nos permiten también reflexionar sobre las dificultades que se pueden observar en las producciones de los alumnos sordos.

Capítulo 5: Programa de intervención para alumnos sordos

5.1 Presentación

En este capítulo presentaremos el programa de intervención que diseñamos a fin de mostrar que los alumnos sordos, si tienen una propuesta que contemple sus necesidades lingüísticas, logran que en sus producciones la sintaxis y el léxico se acerquen a la lengua mayoritaria que circula en su entorno. Al mismo tiempo, es importante no olvidar todos los conocimientos sobre adecuación al género, identificación de destinatarios, propósitos del texto, imprescindibles también para instruir a escritores novatos.

Nos detendremos especialmente en los criterios de elaboración y de uso de la grilla que fue construida sobre la base, como vimos en el capítulo anterior, de los programas comunicativos nocio-funcionales de enseñanza de segundas lenguas. La misma ofrece una graduación que incluye el léxico y la sintaxis del español de uso frecuente y que va ofreciendo nuevos elementos gramaticales en función de los diferentes ciclos educativos de los alumnos.

5.2 Programa de intervención: lengua en uso

Al diseñar nuestra propuesta, nos basamos en el MCER y en algunos criterios rectores que recoge Pernas Izquierdo (2009):

Un modelo de lengua entendido como lengua en uso, independientemente de las lenguas que integren los itinerarios y los objetivos específicos que persigan; el objetivo último en todos los casos es ayudar al hablante a desarrollar, de manera parcial o integrada, los

conocimientos, destrezas, estrategias y actitudes necesarias para que pueda actuar eficazmente en otras lenguas.

El desarrollo de la competencia plurilingüe, cuya finalidad última es que los hablantes construyan, sincrónica y diacrónicamente, perfiles de competencia que les permitan colmar en cada momento sus necesidades comunicativas.

La transversalidad de los conocimientos y competencias, dado que las lenguas que aprendemos no se almacenan en compartimientos estancos, sino que interactúan, se influyen y se enriquecen mutuamente, como se menciona en el MCER. Todos los itinerarios tienen que incluir como objetivo la reflexión sobre las anteriores experiencias de aprendizaje de los alumnos y la toma de conciencia de que los distintos saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) adquiridos en cada una de ellas pueden ser transferidos a las demás lenguas.

Siguiendo estos tres principios, ajustamos los contenidos nocio-funcionales a las necesidades de los alumnos, contemplando sus edades e intereses. Por otra parte, nos remitimos a que se respetaran los usos y formas más frecuentes en cada contexto y situación y, finalmente, establecimos la vinculación entre la forma de aprender y de hacer, propia de cada una de las lenguas -lengua de señas y español- para poder transferir, en la medida de lo posible, los diferentes aprendizajes.

Lo que guía nuestra propuesta, más allá de lo que podría intuirse a partir del título de este trabajo –que parecería suponer un enfoque estructuralista-, es atender al *uso* que los hablantes puedan hacer de variables lingüísticas de modo estratégico y eficaz, en función de responder a sus necesidades comunicativas. Por tal motivo, incluso cuando hagamos hincapié en los aspectos sintácticos y léxicos de las producciones, todos los esfuerzos están orientados a lograr que los alumnos sean competentes en diferentes situaciones comunicativas. De nada sirve que un

hablante domine las reglas gramaticales si estas no le son útiles a los fines comunicativos y le permiten interactuar a través de esa lengua.

En ese sentido es que pretendemos sintetizar la diferencia que establece Cook (2002) entre *usuarios* de L2 y *aprendientes* de L2. Para el autor, un sujeto es usuario de L2 en el momento en que pone en juego todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos a su disposición para comunicarse, aun sin haber aprendido formalmente la lengua. En tanto, hay personas que aprenden una L2 pero que quizás nunca la utilicen en contextos de comunicación. Propone, como ejemplo, el caso de alumnos chinos de inglés en determinados lugares rurales de China, que suelen estudiar con el interés de desarrollar habilidades generales de aprendizaje y conocimientos de índole sociocultural más que con el fin de comunicarse con otros hablantes. Otro ejemplo prototípico es el del aprendizaje de lenguas muertas como el latín.

5.2.1 Toma de decisiones en el diseño del programa

Son muchos los autores que consideraron que la enseñanza de segundas lenguas puede ser un aporte de utilidad al campo de enseñanza a alumnos sordos (Berent et al. 2009; Berent et al. 2007; Singleton et al. 2004; Berent, 1998; Paul, 1998a; Albertini, Bochner, Dowaliby, & Henderson, 1997; Berent 1993; Langston, & Maxwell, 1985; Charrow, 1981, entre otros).

El diseño de un programa de este tipo, en temas lingüísticos, no puede corresponderse con el de un alumno oyente. Como señalan Power & Leigh (2003), es necesario realizar los ajustes propios de una enseñanza especializada que considere la características específicas de los niños sordos como estudiantes. Particularmente en el área de la comunicación y el lenguaje se manifiesta la necesidad de trabajar con un *curriculum* alternativo cuyos objetivos y contenidos sean considerados como necesarios para los alumnos sordos.

En aspectos relativos al español como lengua materna, los diseños curriculares de las escuelas comunes²⁸ están orientados a alumnos oyentes que ya son usuarios de la lengua. El capítulo referente a las *Prácticas del Lenguaje* propone prácticas para desarrollar la oralidad, la lectura y la escritura, así como también una reflexión metacognitiva y metalingüística. Sus orientaciones para el primero y segundo ciclo plantean *diversificar* las prácticas, *ampliar repertorios* y alfabetizar a partir de un diálogo constante con los textos. En tanto, los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, como inglés o francés, están destinados a aquellos estudiantes con diferentes niveles de apropiación de la lengua meta, y por lo tanto, establecen una graduación progresiva y secuencial de los contenidos lingüísticos que son su objeto de enseñanza, en donde se conjuga el aprender el uso y a reflexionar sobre el mismo.

Al diseñar un programa para alumnos sordos, es necesario hacer confluir parte de los dos lineamientos curriculares en paralelo, ya que ellos están aprendiendo la lengua y a la vez a leer y a escribir como cualquier niño de escuela común que se enfrenta a su primer sistema de escritura.

Como ya mencionamos, sobre las bases teóricas del enfoque comunicativo, seleccionamos contenidos nocio-funcionales que fueran relevantes para las necesidades comunicativas de los alumnos. Utilizamos los criterios de complejidad gramatical y de eficiencia comunicativa: elegimos las estructuras más sencillas que permitieran al sujeto expresar los contenidos funcionales de manera eficiente y productiva. Los ítems léxicos y la sintaxis fueron seleccionados teniendo en cuenta la variable *frecuencia de uso*, de modo tal que, a partir del uso reiterado, se produjera el recuerdo. Esta variable es una de las mencionadas tanto por los principios de la gramática pedagógica, como por Gutiérrez Ordóñez (1994/1996) en referencia a la enseñanza de la sintaxis.

²⁸ Tomamos como referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), Ministerio de Educación de La Nación; Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje (2004), Subsecretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Diseños Curriculares (2008), Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Consideramos que la enseñanza es, entonces, multidimensional, al no descuidar aspectos comunicativos, discursivos y gramaticales. Estos planteamientos serán un eje orientador no solo del plan de construcción de la propuesta sino también de la evaluación posterior de las producciones.

El programa que llamaremos Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) está enmarcado en el paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe, a partir de los aportes que ya enunciamos en el primer capítulo. Se pretende que los niños manejen con fluidez la lengua de señas o, al menos, que conozcan los contenidos nocio-funcionales en esa lengua y tengan un nivel en el que se puedan intercambiar ideas previamente a la presentación de los temas y los textos.

A partir de este marco intercultural y bilingüe, orientamos la enseñanza de la gramática, con un fuerte énfasis en el léxico y la sintaxis. Los trabajos de Wolbers et al. (2012), Berent et al. (2009), Berent et al. (2007) y Wolbers (2008a; 2008b) mostraron la eficacia de instruir a los alumnos en estos aspectos de la gramática. Consideramos que un tipo de metodología con menor grado de detenimiento en las formas gramaticales puede darse con otro tipo de alumnos, sobre todo en oyentes, cuya retroalimentación a partir del lenguaje hablado vaya de la mano con la información gramatical paulatinamente, casi de modo implícito. Con dificultades para recibir información mediante la vía auditivo/oral, y como consecuencia expuestos a la lengua a partir de los textos escritos, nos parece pertinente enfocar en ciertas regularidades gramaticales de la lengua de un modo más sistemático en alumnos sordos.

5.2.2 Estructura de la grilla nocio-funcional

Zabala (1995) señala que las propuestas educativas, para concretarse, requieren de la interacción

de cada uno de los componentes que se mencionan a continuación:

1. la secuenciación didáctica
2. el papel del maestro
3. la organización social
4. el espacio
5. el tiempo
6. los materiales curriculares
7. la organización de los contenidos
8. los criterios de evaluación

En lo personal, me centré en el diseño de la organización de contenidos, dado que el resto de los factores los realizó el equipo técnico a cargo del área de Sordos e Hipoacúsicos de la Provincia de Buenos Aires. El armado de los puntos 1 a 5 no fue de mi autoría. Solo nos detendremos entonces en los puntos 6 y 7, en relación al desarrollo una propuesta para el español como segunda lengua y extranjera específicamente, que es lo que nos convoca en este trabajo.

En la lógica que guió la construcción de la secuencia nocio-funcional seguimos los siguientes principios:

En una lengua extranjera la información lingüística está vinculada estrechamente a la comunicación. Por tal motivo, la primera columna que observa es la que hace referencia a los contenidos nocio-funcionales.

Las dos columnas que le siguen (sintaxis y léxico) deben organizarse en función de la primera. Como se menciona en el MCER, ambos contenidos, junto con la fonología, ortografía, etc., son los que conforman la competencia lingüística, que tiene que estar interrelacionada, a su vez, con la estratégica, la sociolingüística, la discursiva y la pragmática, para lograr una buena competencia comunicativa.

Los contenidos sintácticos y léxicos requieren de cierta dosificación en la información para poder no solo reparar en ellos sino también comprenderlos e incorporarlos posteriormente en los intercambios comunicativos. Como en cualquier lengua segunda y/o extranjera que se aprende, hay que practicar y volver a lo aprendido más de una vez.

Además de tener en cuenta la *relevancia comunicativa* y la *actualidad*, otros dos criterios para seleccionar los contenidos gramaticales fueron: la *frecuencia* (estructuras que los hablantes nativos empleen habitualmente para expresar ese contenido comunicativo) y la *recurrencia* (aquellas que se puedan volver a utilizar en otros contextos de modo tal que a los alumnos les resulten familiares). Es posible que un contenido nocio-funcional tenga otro modo de expresarse -y quizás más frecuente- pero que sea utilizado solo en ese contexto. Por citar un ejemplo, *yo me llamo* es una estructura muy frecuente, pero que se asocia generalmente al nombre, a los fines de la presentación personal. En tanto, la frase *yo soy* es recurrente, por ejemplo para expresar, además del nombre, la preferencia por un equipo de fútbol (*yo soy de Boca*), descripción física (*yo soy alta*) o nacionalidad (*yo soy argentina*). En la columna del final, aparecen otras expresiones relacionadas, para contemplar este tipo de casos. El objetivo es que los alumnos puedan reconocer las expresiones frecuentes en los textos pero no se enfatiza necesariamente en su uso.

En relación a los géneros discursivos, se espera que la función comunicativa aparezca de modo similar al de la vida cotidiana (saludos en cartas, mails; identidad en formularios de trámites, concursos, etc.).

Puede resultar conveniente para los alumnos poder anticipar cómo va a estar estructurada la presentación de los contenidos. Por tal motivo, se propone que *Interrogación*, sea la conclusión final de cada tema. La sintaxis de las fórmulas interrogativas suele ser compleja,

debido a que se altera el orden y que no hay mucha sistematicidad. Por ejemplo: *quién/ quiénes* requiere concordar en número, *cuántos/as* además también en género, en cambio *cómo* y *qué* son pronombres invariables. Por tal motivo, este tema se presenta al término de cada unidad. Es útil también como repaso y lo que se pretende, en los primeros niveles, es que los alumnos aprendan a reconocer las formas interrogativas, pero se espera un poco más de tiempo para que puedan producirlas.

Esta grilla es una propuesta de planificación de contenidos, que sigue los criterios anteriormente mencionados. No funciona a modo prescriptivo sino que simplemente se presenta a título orientativo, en el sentido de que no es necesario seguirla en orden, agotando todos los temas antes de pasar al siguiente. Un docente tiene que tomar decisiones acerca de qué contenidos nocio-funcionales presentar y la profundidad con la que los va a trabajar, a partir de lo que los alumnos ya saben, de lo que más necesitan según su edad, el momento de escolarización o de sus intereses. Sí es necesario que, en los cambios que promueva, encuentre la lógica de presentación de los temas. Se insta, sin embargo, a que no se hagan saltos lingüísticos en los que queden contenidos sin tratar y que se acumulen en la nueva función a trabajar. Las posibilidades de combinación de los elementos de la grilla son variadas y es bueno que lo sean.

5.2.2.1 Expresión escrita. Objetivos a alcanzar en el primer ciclo:

Presentarse: Ser capaz de presentarse por escrito ante otros. Ser capaz de rellenar formularios con datos personales.

Hacer un pedido breve sobre necesidades básicas. Agradecerlo. Pedir permiso.

Escribir textos sencillos sobre temas conocidos: la familia, la escuela.

Escribir cartas personales donde describe su experiencia personal.

Expresar gustos, dolor, estados de ánimo.

Expresar existencia, comparaciones, descripciones.

Expresar opiniones sencillas.

Expresar acciones que se realizan en modo simultáneo al momento del habla.

Expresar órdenes sencillas afirmativas y para la segunda persona informal: vos.

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Saludar	Concordancia género y número (<i>buenos días, buen día, buenas tardes; cómo está, cómo estás, cómo está</i>)	Saludos (<i>hola, chau, hasta pronto</i>) Las partes del día Contextos formales e informales (<i>vos, usted</i>) Estados de ánimo (<i>bien, mal, más o menos</i>) Otras palabras de cortesía (<i>gracias, de nada</i>)	Cartas, correos electrónicos, historietas, mensajes de texto
Expresar el nombre	<i>Ser + nombre</i>	Nombres y apellidos (uso de mayúsculas)	Etiquetas, formularios, cartas, correos electrónicos, <i>chats</i>
Describirse	<i>Ser + adjetivo</i> Concordancia en género y en número 3ras personas: <i>él es/ ella es</i> Negación: <i>no + verbo</i>	Adjetivos que se utilizan para descripción física (<i>alto, flaco, rubio</i>) o psicológica (<i>tranquilo, astuto, inteligente</i>).	Cartas de presentación para nuevos amigos, para trabajos
Expresar la nacionalidad	<i>Ser + adjetivo</i> <i>Ser + de + lugar</i>	Lugares de nacimiento, barrios, pueblos, ciudades, nacionalidades	Mapas, formularios, documentos, pasaportes
Expresar pertenencia a un equipo de fútbol	<i>Ser + de + sustantivo propio (equipo de fútbol)</i>	Equipos de fútbol	Carnets, diarios deportivos, escudos de fútbol, camisetas

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar la profesión o el rol	<i>Ser + sustantivo género variable</i> Concordancia en género	Profesiones, roles de la escuela	Carteles de oferta de empleo, organigrama escolar
Expresar la edad	<i>Tener + números + sust (años)</i>	Números	Planillas de la escuela, ficha
Mencionar a la familia	<i>Tener + números + sustantivos (hermanos, tíos)</i> Formación de plurales y concordancia	La familia	Fotos, árbol genealógico
Interrogar	<i>¿Cómo te llamás? ¿Quién sos?</i> <i>¿Cuántos años tenés?</i>		Entrevistas, chats
Expresar estados de ánimo	<i>Estar + adjetivo</i>	Adjetivos para expresar estado de ánimo (<i>contento, triste, cansado</i>)	Historietas y viñetas
Presentación de otras personas	Paradigma completo de los verbos <i>ser, estar</i> y <i>tener</i>		Fotos, artículos de revista, entrevistas
Interrogar	<i>¿Cómo estás?</i> Preguntas sobre datos personales y de terceros		

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar necesidades y deseos	<i>Querer + artículo indeterminado (un/una) + sustantivo de género fijo</i> (quiero un lápiz)	Comidas, objetos del aula	Diálogos, folletos, propagandas.
Expresar pedidos y pedir permiso Agradecer	<i>Querer + infinitivo</i> <i>Poder + infinitivo</i>	Verbos para expresar acciones cotidianas, fórmulas de agradecimiento	Notas y mensajes
Interrogar	<i>¿Qué querés hacer?</i> <i>¿Qué podés hacer?</i>		Entrevistas, <i>chats</i> , mensajes de texto
Expresar planes futuros	<i>Ir + a + infinitivo</i> Preposiciones Infinitivo Indefinidos (<i>todos, algunos lunes</i>)	La hora, los días de la semana, las partes del día, expresiones de futuro Viajes y ocio Determinantes para expresar cantidades indefinidas (<i>pocos, muchos, bastantes</i>)	Agenda, horario escolar, carteles, avisos, mensajes
Interrogar	<i>¿Qué vas a hacer?</i>		
Expresar gustos	<i>Pronombre + gustar + infinitivos</i> <i>Pronombre + gustar + artículo + sustantivo de género fijo en singular y plural</i>	Artículos, determinados e indeterminados Comidas, colores, ropa, juegos	

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Establecer comparaciones sobre gustos	<i>Pronombre + gustar+ más ... que</i>	Comparativos	Fotos, folletos
Interrogar	<i>¿Te gusta? ¿qué te gusta?</i>		
Expresar acciones cotidianas	Verbos regulares en presente	Acciones cotidianas en la escuela Expresiones regularidad (<i>todos los días, todas las mañanas</i>) Preposiciones	Calendario escolar
	Verbos pronominales reflexivos	Acciones cotidianas diarias (<i>me levanto, me baño, me lavo el pelo</i>) Partes del cuerpo	Bitácoras
	Verbos “ue” (<i>dormir, acostarse, soñar, jugar</i>)	La hora Juegos, deportes	
Interrogar	<i>¿Qué haces a la mañana?, ¿a qué juegas?</i>		
Expresar dolor físico	<i>Doler + artículo + sustantivo</i>	El cuerpo, la salud, el hospital	Cartilla médica

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar sentimientos, pensamientos y otras acciones habituales	Otros irregulares Verbos “ie” (<i>tener, sentir, pensar, entender, cerrar, mentir</i>) Verbos “i” (<i>vestirse, corregir, medir, servir, pedir</i>)	Enfermedades (<i>tener fiebre, tos, sentirse mal, mejor</i>) Adjetivos para describir sentimientos	Mensajes de texto, entrevista con el médico
	Otros irregulares de uso frecuente (<i>traer, poner, venir, hacer, decir</i>) Contracciones (<i>al/del</i>)	Compras, útiles escolares, materias escolares, lugares de la escuela, mobiliario específico	
Interrogar	¿ <i>Qué traes?</i> , ¿ <i>dónde vas?</i> ¿ <i>Cómo te sentís?</i>		
Expresar lugares donde se hace/ donde hay algo	En + artículos + sustantivo	Preposiciones que indican lugar Partes de la casa, mobiliario	
Expresar existencia y localización Describir lugares	<i>Artículo + sustantivo + estar + adverbio (a la derecha, arriba, lejos)</i> <i>Hay + artículo indeterminado + sustantivo</i>	Lugares de la ciudad, partes de la casa, distancias Adjetivos para describir lugares	Planos, mapas, guías de lugares
Interrogar	¿ <i>Dónde estás?</i> , ¿ <i>dónde está tu cuaderno?</i> , ¿ <i>dónde hay una farmacia?</i>		

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar comparaciones	<i>Adverbio + adjetivo + que+...</i> Superlativos Clases de palabras que concuerdan y las que no	Adverbios de cantidad, superlativos Cantidades, números, clima, medidas, expresiones de valoración.	Diarios, folletos, otros textos que permitan establecer comparaciones
Expresar opiniones	<i>Verbo pensamiento + que + frase (creo que es lindo)</i>	Expresiones de valoración (<i>bueno, malo, correcto, incorrecto</i>) Valor semántico de los conectores: (<i>y, o, aunque, sin embargo, porque, entonces</i>) Preposiciones para indicar punto de vista (<i>para, según</i>)	Críticas de películas, de música
Expresar acciones simultáneas al momento que se habla	<i>Estar + gerundio</i>	Expresiones de simultaneidad (<i>en este momento, ahora, justo</i>) Adverbios de modo y tiempo	
Interrogar	<i>¿Qué estás haciendo?</i>		
Expresar órdenes	Imperativos (solo 2da persona y en singular informal –vos- y afirmativas) <i>Para + infinitivo</i>	Medios de transporte, tránsito, la ciudad, medidas, cantidades, preposiciones de lugar y tiempo	Planos, folletos, publicidades, recetas, instructivos
Interrogar	<i>¿Cómo llego? ¿Cómo hago?</i>		

5.2.2.2 Expresión escrita: objetivo a alcanzar en el segundo ciclo:

Escribir textos sobre su experiencia personal presente; teniendo resueltos la mayoría de los temas del ciclo anterior.

Escribir textos sobre hechos pasados, de simples a más complejos.

Expresar hechos probables.

Hacer pedidos que involucren a terceras personas.

Expresar valoraciones de modo impersonal.

Expresar mandatos y sugerencias.

Expresar conjeturas sobre el presente y sobre el pasado.

Expresar condiciones posibles, probables e irreales.

Ser capaz de adecuar los textos a los distintos tipos de lectores, con un estilo apropiado.

NIVEL INTERMEDIO: Segundo Ciclo

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar acciones del pasado	Verbos en pretérito perfecto simple Regulares Irregulares comunes (<i>fui, puse, estuve</i>) Pretérito perfecto simple progresivo (<i>estar + gerundio</i>)	Expresiones que marcan pasado (<i>ayer, la semana pasada, el año pasado, hace una hora</i>) Verbos para indicar acciones cotidianas	Biografías, cuentos, noticias, postales, comprobantes de medios de transporte
Interrogar	¿ <i>Qué hiciste?</i> , ¿ <i>qué comiste?</i>		
Mencionar objetos o personas sin repetirlos	Pronombres de objeto directo Pronombres de objeto indirecto	Objetos, comidas, ropa, formas de pago	Catálogos de ropa, menús de restaurantes
Contextualizar acciones pasadas	Pretérito imperfecto Regulares e irregulares Pretérito imperfecto progresivo (<i>estar + gerundio</i>)	El clima, la hora, ambientes, etc. Expresiones que indican simultaneidad (<i>mientras tanto, en ese momento, al mismo tiempo, cuando</i>)	Cuentos, noticias periodísticas
Interrogar	¿ <i>Cómo era?</i> , ¿ <i>dónde vivía?</i> , ¿ <i>hacía frío?</i>		
Describir rutinas en el pasado	Pretérito imperfecto	Expresiones para hablar del pasado: (<i>cuando era chico, en el año, todos los días, habitualmente</i>)	Agendas, calendarios, crónicas de viaje, diarios íntimos
Interrogar	¿ <i>Qué hacías cuando tenías 10 años?</i>		

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Informar sobre algo dicho en el presente	Estilo indirecto que refiere el presente Usos del presente y del pretérito imperfecto	Verbos de decir (<i>afirmar, decir, exclamar, enfatizar, subrayar, mencionar</i>)	Entrevistas, diálogos.
Expresar acciones anteriores a otras pasadas	Pretérito pluscuamperfecto Participios	Expresiones que indican tiempos pasados (<i>antes, previamente</i>) Conectores (<i>pero, sin embargo</i>)	
Interrogar	¿ <i>Qué había dicho?</i>		
Expresar pedidos corteses	Condicional simple Pretérito imperfecto	Expresiones de amabilidad y cortesía (<i>podrías, quería, te importaría, te molestaría</i>)	Cartas formales, mensajes de texto
Interrogar	¿ <i>Qué querías?</i>		
Expresar probabilidad	<i>Quizás, tal vez + subjuntivo presente (regulares)</i>	Expresiones de probabilidad (<i>quizás, tal vez, es probable</i>)	
Interrogar	¿ <i>Qué vas a hacer hoy?</i>		
Expresar pedidos a terceras personas	<i>Verbos de influencia + que + subjuntivo presente (irregulares)</i>	Verbos de necesidad e influencia: (<i>querer, necesitar, sugerir</i>)	Notas, mensajes, cartas
Interrogar	¿ <i>Qué querés que haga?</i>		

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar deseos con respecto a terceros	<i>Verbos de deseo + que + subjuntivo presente (regulares e irregulares)</i> <i>Ojala + subjuntivo presente</i>	Verbos de deseo (<i>desear, esperar</i>) <i>Ojalá</i> y otras expresiones equivalentes	Tarjetas de felicitación, navideñas, de buenos deseos
Interrogar	<i>¿Qué esperás que haga?</i>		
Expresar emociones con respecto a acciones de otras personas	<i>Verbos de emoción + que+ subjuntivo presente</i>	Verbos de emoción (<i>divertir, aburrir, molestar, gustar, fascinar</i>) Intensificadores (<i>mucho, muchísimo, enormemente</i>)	
Interrogar	<i>¿Qué te molesta que haga?</i>		
Expresar valoración de modo impersonal sobre hechos pasados	<i>Ser + adjetivo + perfecto de subjuntivo</i>	Adjetivos para expresiones impersonales (<i>normal, sorprendente, terrible</i>) Expresiones para expresar graduación (<i>muy, poco, demasiado</i>)	Noticias, cartas de opinión, editoriales y otros textos argumentativos
Expresar conjeturas sobre información desconocida sobre el presente y sobre el pasado	Futuro simple (<i>¿dónde estará Juan?</i>) Futuro compuesto (<i>¿qué le habrá pasado?</i>)	Expresiones para expresar conjeturas (<i>debe estar, seguro que, quizás, puede ser</i>)	Viñetas incompletas, historietas
Interrogar	<i>¿Qué pasará?, ¿qué habrá pasado?</i>		

Contenidos nocio-funcionales	Contenidos sintácticos	Contenidos léxicos	Géneros discursivos
Expresar todo tipo de órdenes o pedidos	Subjuntivo presente. Imperativo	Frases para matizar las órdenes (<i>por favor, si es posible</i>)	Publicidades, folletos, recetas, textos instructivos
Interrogar	<i>¿Cómo vamos?, ¿qué hacemos?</i>		
Expresar condiciones posibles	<i>Si + presente + presente</i>		Cartas, cuentos, diálogos, mensajes
Expresar condiciones probables o poco probables	<i>Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple</i>		
Expresar condiciones irreales	<i>Si + pluscuamperfecto de subjuntivo + pluscuamperfecto de subjuntivo</i>		Relatos históricos
Interrogar	<i>¿Qué hubieras hecho si...?</i> <i>¿Qué habrías hecho si...?</i>		

5.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo presentamos la grilla de secuenciación lingüístico-funcional, que tiene como objetivo organizar la enseñanza del léxico y la sintaxis desde enfoques, contenidos y didáctica de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, con ejemplos de expresiones y de géneros discursivos usuales. Para su diseño fueron rectores los conceptos de *lengua en uso* y *competencia comunicativa* mencionados en el capítulo anterior.

Asimismo, definimos los criterios de selección de los ítems en función de la *frecuencia* y la *recurrencia*, además de la *aplicabilidad* y la *relevancia comunicativa*. No solo consideramos las estructuras más comunes, sino que seleccionamos también aquellas que tuvieran mayor productividad, para que tanto el léxico como la sintaxis se pudieran utilizar en la mayor cantidad de contenidos nocio-funcionales posibles.

Por otra parte, se diferencia por ciclos, en los que supone que, al final del segundo ciclo, el alumno alcanzará un nivel de conocimiento de la lengua como sistema que incluye todos los tiempos verbales del paradigma del español. En ese sentido, se recomienda el uso de la grilla atendiendo a los intereses, necesidades, edades de los alumnos pero con la previsión de que no se produzcan saltos de contenido que impliquen que queden muchos elementos lingüísticos sin estudiar.

Se explicitó también que, para poder ofrecer una cierta previsibilidad a los contenidos de cada unidad, las formas interrogativas se vean al final y se ofrezca un espacio para repaso siempre antes de concluir el tema.

TERCERA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Metodología de la investigación

6.1 Presentación

En este capítulo presentaremos el diseño metodológico-experimental implementado a los fines de evaluar el programa que diseñamos con el objeto de mejorar la producción escrita de los alumnos sordos. Para ello, comenzaremos con la definición del problema y las hipótesis relacionadas, una general, y dos particulares. Luego describiremos las características de los cinco grupos de sujetos participantes y el programa de intervención implementado con dos de ellos. Posteriormente, haremos alusión al procedimiento y los instrumentos de recolección de datos empleados. Los criterios con los cuales elaboramos los instrumentos de evaluación se explicitarán en el anexo final de este trabajo.

6.2 Definición del problema

Según se registra en la bibliografía ya comentada en el capítulo 2, los alumnos sordos, generalmente, no producen textos adecuados a la gramática del español, con niveles de logro por debajo de sus pares oyentes.

A nuestro entender, su desempeño se relaciona con el hecho de que, producto de la sordera, su conocimiento de la lengua mayoritaria es fragmentario. Por tal motivo, consideramos que la metodología de enseñanza debería contemplar este aspecto y proponer, conjuntamente con la enseñanza de la lectura y la escritura, un programa de enseñanza de la lengua, estructurado de modo similar al de aprendientes de L2. El programa que denominaremos *Español como Lengua*

Segunda y Extranjera (ELSE) –cuyos criterios de diseño ya detallamos en el capítulo precedente– y que fue impartido a 54 alumnos sordos es el que mediremos a través de este diseño experimental.

6.3 Hipótesis

A los efectos de medir el programa de entrenamiento *ELSE*, planteamos dos tipos de hipótesis: una general y otras dos particulares. La primera se relaciona con la efectividad de dicho programa. Las dos siguientes aluden a las características de otros grupos de referencia con los cuales establecer comparaciones: extranjeros aprendientes de L2 y oyentes hispanohablantes nativos.

6.3.1 Hipótesis general

Hipótesis 1: La competencia en escritura logra mejores puntuaciones, en especial en aquellas relacionadas con el léxico y la sintaxis, en alumnos sordos que recibieron instrucción en el programa *ELSE* que en aquellos estudiantes sordos que no la obtuvieron.

6.3.2 Hipótesis particulares

Hipótesis 2: Los alumnos extranjeros no hispanohablantes no presentarán diferencias estadísticamente significativas en sus producciones respecto del grupo de sordos que recibió el programa *ELSE*.

Hipótesis 3: Los alumnos sordos que recibieron entrenamiento *ELSE* y el grupo de extranjeros se diferenciarán estadísticamente del grupo de oyentes nativos, debido a que este último ya conoce la lengua en la que está escribiendo.

6.4 Sujetos participantes

Grupo 1 (S-ELSE): 54 estudiantes sordos que participaron del programa *ELSE*, con edades de entre 13 y 19 años. Sordera prelocutiva profunda y nivel cognitivo normal (mostraban hipoacusia profunda el 63% y utilizaban audífonos el 52%). Asisten a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires y están cursando el segundo ciclo. De todos modos, es la primera vez en su escolarización que recibirán una instrucción con las características del programa *ELSE*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	54	10	21	14.96	2.26
Nivel lector	54	12	17	14.54	1.28
Nivel lengua de señas	54	1	3	1.65	0.80

Tabla 6.1 Estadísticos descriptivos del grupo S-ELSE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2 ciclo	47	87	87	87
3 ciclo	2	3.7	3.7	90.7
CFI	5	9.3	9.3	100
Total	54	100	100	

Tabla 6.2 Escolaridad del grupo S-ELSE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujeres	28	51.9	51.9	5.9
Hombres	26	48.1	48.1	100
Total	54	100	100	

Tabla 6.3 Sexo del grupo S-ELSE.

Grupo 2 (S-CONTROL): 44 estudiantes sordos que participan de una escolaridad con enseñanza tradicional, que conforman el grupo control, y que tienen características similares a las del grupo 1, mostrando en este caso hipoacusia profunda el 70% y uso de audífonos el 66%. Asisten a escuelas públicas también y están cursando el segundo ciclo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	44	12	18	14.95	1.64
Nivel lector	44	9	17	12.45	2.69
Nivel lengua de señas	44	1	3	1.41	0.66

Tabla 6.4 Estadísticos descriptivos del grupo S-CONTROL.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1 ciclo	1	2.3	2.3	2.3
2 ciclo	42	95.5	95.5	97.7
3 ciclo	1	2.3	2.3	100
Total	44	100	100	

Tabla 6.5 Escolaridad del grupo S-CONTROL.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujeres	17	38.6	38.6	38.6
Hombres	27	61.4	61.4	100
Total	44	100	100	

Tabla 6.6 Sexo del GRUPO S-CONTROL.

Grupo 3 (Extranjeros): 46 oyentes extranjeros adultos estudiantes de español como lengua segunda y extranjera. Si bien son de diferentes nacionalidades (estadounidenses, británicos, neozelandeses o australianos), todos tienen como L1 inglés y una buena competencia en escritura en esa lengua. La consigna se evaluó en los programas de niveles básicos del Instituto Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, en el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Mar del Plata, instituciones que cuentan con niveles similares dado que se correlacionan con los niveles del MCER.

Grupo 4 (Oyentes de primero y segundo ciclo): 54 niños de 7 y 8 años (primer ciclo) y 58 de 9 y 10 años (segundo ciclo). Son 112 en total. Son oyentes hispanohablantes que están cursando su escolaridad en el primero y el segundo ciclo de escuelas primarias públicas. Estos niños no cuentan con ningún programa de entrenamiento específico, sino que cursan su escolaridad normalmente. Se considera que, a pesar de la diferencia de edad tienen niveles de conocimiento similares en escritura, ya que se están iniciando en su aprendizaje, aunque cuentan con la ventaja comparativa de están escribiendo en su L1.

6.5 Programas de intervención de los grupos 1 y 2

A continuación presentaremos especialmente el programa *ELSE* en el que participa el grupo 1. Posteriormente haremos mención de características del programa del grupo S-CONTROL.

6.5.1 Características del programa del grupo 1 (S-ELSE):

Los alumnos del grupo 1 (S-ELSE) recibieron clases normalmente y fueron evaluados a los 9 meses de haber iniciado el año. Cursan 6 horas semanales de español escrito, siguiendo la secuenciación lingüística presentada en el capítulo anterior.

El programa *ELSE* fue llevado a cabo por docentes que habían sido capacitados en cómo trabajar con esta metodología y a los que se les dieron las mismas orientaciones sobre los contenidos nocio-funcionales y la graduación de la sintaxis y el léxico. Pactamos con ellos los recorridos que debían hacer los alumnos en un plazo no mayor al tiempo estipulado. Se registró el proceso a través de observaciones presenciales sobre el desarrollo de la propuesta y se orientó sobre su implementación en caso de ser necesario.

Los criterios para seleccionar los grupos en los que se llevó adelante la propuesta y que fueron evaluados son:

1. Haber participado de todas las instancias de capacitación de la Dirección de Educación Especial, a saber: Seminario sobre Educación Intercultural Bilingüe; Seminario de introducción a la gramática de ELSE, Seminario de léxico desde enfoques ELSE.
2. Estar a cargo de grupos con una antigüedad de 5 años como mínimo.

Los alumnos del grupo 1 (**S-ELSE**) siguieron la siguiente propuesta:

1. Elección de un contenido nocio-funcional, seleccionado de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos, que respete la secuenciación nocio-funcional presentada en el capítulo anterior. Por ejemplo, si se quiere trabajar el tema *presentación*, los docentes buscarán primero en qué situaciones una persona se presenta por escrito. Vale recordar que los textos en español son los que proporcionan información acerca de la gramática de la lengua segunda, el modo en que se organiza la escritura según las restricciones que imponen los géneros discursivos, etc.
2. Selección de materiales para su abordaje. Siguiendo con el ejemplo, se buscan textos en los que algún individuo esté presentándose a un desconocido, a través de mensajes de texto, de correos electrónicos o cartas de presentación en curriculum.
3. Instrucción en estrategias lectoras sobre anticipación de conocimientos previos. Según el tipo de texto seccionado, se harán inferencias acerca de qué información podrá aparecer y cuál no. La lectura se presentará como una tarea de corroboración de hipótesis, en la cual la información provista por el texto es la que permite validarlas o descartarlas. La lengua de señas tiene un rol fundamental durante todo el proceso, ya que habilita una conversación fluida entre los participantes y permite intercambiar hipótesis, resolver problemas de lectura, y confrontar opiniones, entre otros aspectos.
4. Identificación del contenido nocio-funcional. En los textos, se analiza en conjunto con los alumnos dónde hay una presentación, con qué objetivo y qué información se proporciona.
5. Identificación de la estructura sintáctica y léxica que permite expresar la función. Los textos tendrán que hacer posible que se infieran las estructuras sintácticas y el léxico.

Como se pretende que el alumno tenga un rol activo, deberán presentarse varios casos para que pueda generalizar la regla por sí mismo.

6. Sistematización de la sintaxis y el léxico. Se explicita cuál es la estructura utilizada en ese caso particular, teniendo en cuenta el tipo de sistematizaciones que propone la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera.
7. Práctica. En esta etapa se realizan ejercitaciones a través de actividades en las que esa función se ponga en práctica, similares a las que se presentan en los libros de ELE / ELSE, tanto para la sintaxis como para el léxico.
8. Estrategias de producción de textos escritos. Se enseñan todas las estrategias acerca de cómo planificar un texto, llevar adelante la fase de textualización y de revisión.
9. Producción espontánea del contenido nocio-funcional. Finalmente se solicita que el alumno produzca un texto en donde tenga que presentarse con un objetivo determinado, utilizando estructuras similares a las analizadas y ejercitadas y respetando el género discursivo en cuestión.

6.5.1.1 Materiales utilizados en el programa ELSE

Los materiales que emplearon los docentes del grupo 1, **S-ELSE**, fueron muy similares y estuvieron contruidos de acuerdo con las pautas sugeridas en el programa. Si bien los docentes podían hacer sus propios aportes, lo que se les pidió fue que siguieran las líneas metodológicas y de contenidos propuestos.

Los docentes del grupo 2, **S-CONTROL**, utilizaron materiales propios, durante el mismo lapso de tiempo y continuaron con sus prácticas habituales planificadas acordes a su institución.

Una vez pasado el período estipulado de 9 meses, a los dos grupos, 1 y 2, se les pidió la misma consigna de evaluación, sin que ninguno de los dos grupos la conociera en previamente.

6.5.2 Características del Programa del Grupo 2 (S-CONTROL)

Los estudiantes del grupo 2 asistían a otras escuelas especiales en donde no se trabaja con esta línea. Aun cuando se enmarcaban dentro del paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe -es decir, que utilizaban la lengua de señas y el español como lengua segunda- la enseñanza del español no se impartía desde enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras. Se registraba un modo de trabajo similar al que se suele emplear en lengua materna, con textos que no están graduados según los conocimientos lingüísticos de los alumnos. No se hacía foco en la gramática especialmente y, si bien se estudiaba gramática, no se realizaban sistematizaciones propias de los enfoque de lengua segunda.

6.6 Instrumentos de recolección de datos

Berent (1996c) sostiene que, para medir con precisión, es necesario encontrar y usar instrumentos válidos, debido a que el uso de una herramienta inapropiada puede tener serias consecuencias negativas en el éxito educativo de los estudiantes y en sus futuras oportunidades académicas o laborales.

Al hacer una medición de los resultados obtenidos en producciones de alumnos sordos -y sobre todo cuando lo que se intenta observar es un cambio metodológico en la enseñanza- se presentan dificultades concretas en el armado de un diseño experimental. Una de ellas es la no existencia de test estandarizados que permitan al mismo tiempo medir y correlacionar variables

que hayan sido estudiadas previamente. Estos test además deben representar la variedad dialectal de español propia de los alumnos, lo cual dificulta aún más la tarea.

Por otra parte, concebir el aprendizaje desde un enfoque metodológico diferente trae aparejada la dificultad añadida de encontrar un test que respete los encuadres de las nuevas propuestas.

En este caso particular, al tratarse de una enseñanza/aprendizaje que se basa en metodologías de lenguas segundas y extranjeras, los test de lectura y escritura deberían estar orientados en este sentido, que es diferente al tipo de evaluaciones en lengua materna y que son las que habitualmente se emplean con alumnos sordos. Por su parte, la dificultad de utilizar un test en lengua materna radica en que no suelen estar graduados los conocimientos lingüísticos de los alumnos, en función de una secuencia de presentación adecuada al nivel del curso.

Por todos estos motivos, fue necesario diseñar los test iniciales de lectura y lengua de señas y las grillas de corrección de las mismas, a fin de poder observar la mayor cantidad de variables. Nuestro objetivo era lograr un formato que contribuyera a medir el programa implementado y que se ajustara a los diseños experimentales científicos ofreciendo fiabilidad y validez a los datos.

También diseñamos la consigna de evaluación de escritura, de modo tal que respondiera a determinados parámetros: respetara los contenidos de los diseños curriculares de los distintos establecimientos participantes; por otra parte, que fuera una consigna viable para todos los grupos sin necesidad de un entrenamiento específico para su resolución. Merece recordarse que ni el tipo de consigna ni su contenido eran conocidos por ninguno de los docentes de los diferentes grupos.

En el anexo de este trabajo presentamos las pruebas de lectura y los materiales de las pruebas de lengua de señas así como también los criterios para la elaboración de todas las pruebas, incluyendo la consigna de escritura.

6.7 Procedimiento

Como primer paso, se evaluó la lectura y la lengua de señas (los criterios de armado de los test figuran en el anexo) del grupo 1 y 2. Luego, se llevó adelante el plan de clases de 9 meses en el grupo 1 con metodología *ELSE*. Al finalizar el tiempo estipulado evaluamos, con la misma consigna de escritura, a todos los grupos.

El propósito del primer paso era garantizar situaciones iniciales comunes que permitieran equiparar a todos los sujetos del grupo 1 y del grupo 2 en cuanto a sus conocimientos en lectura y lengua de señas.

En el primer caso, porque la propuesta necesita de la lectura, ya que a través de textos escritos en español se sistematiza la gramática de la lengua. Debido al rol de la lengua de señas en el proceso, como lengua que permite un diálogo fluido a la hora de hacer la presentación de los textos, realizar inferencias, hipotetizar y guiar el análisis de los textos, también era importante tener un control sobre esta variable y que no hubiera diferencias significativas entre los dos grupos.

Los valores de cada grupo se presentaron en la *tabla 6.1*, correspondiente al grupo S-ELSE, y en la *tabla 6.4*, al grupo S-CONTROL.

6.8 Consigna de escritura

La consigna de escritura con la que se evaluó el programa no era conocida por los docentes que llevaban adelante ninguno de los grupos participantes (S-ELSE, S-CONTROL, oyentes de primer ciclo, oyentes de segundo ciclo y extranjeros). De este modo, se evitó que entrenaran específicamente a los alumnos para resolver la evaluación final. Esta consigna responde a criterios ya mencionados de *lengua en uso* y de *competencia comunicativa* ya que pretende una producción espontánea por parte de los alumnos con un tipo de situación similar a la que pueden responder en la vida cotidiana. Por tratarse de una consigna semidirigida, los alumnos *tenían* que incluir la información pedida pero podían elegir el modo de plasmarla en el texto.

A todos los alumnos de los distintos grupos se les entregó el siguiente texto:

En un foro por Internet encontraste el siguiente mensaje:

Hola, soy Marcos. Vivo en Misiones. Quiero tener nuevos amigos. marcos8@hotmail.com

Responderle el mail, dando información sobre:

- 1) Tu nombre*
- 2) Edad*
- 3) Nacionalidad*
- 4) Cómo es tu familia*
- 5) Qué cosas te gustan*
- 6) Qué hiciste el fin de semana*

Modo de administración de la prueba: se les dio un lapso de 40 minutos para resolver la consigna. Si se lo pedían, la docente la explicaba en lengua de señas. Previamente explicitaba

que tenían que estar presentes los seis los elementos mencionados. Si tenían alguna duda podían consultarla con el docente administrador. No tenían restricción de cantidad de escritura.

Corrección: detallaremos el modo de evaluar las producciones en el siguiente capítulo. A tales efectos, seleccionamos un grupo de cuatro expertos a los que les dimos la grilla de corrección con ítems lo más objetivos posible y claves de corrección detalladas. El requisito para la selección de los jueces era que tuvieran entrenamiento en corrección de producciones de hablantes nativos y extranjeros, dado que buscamos específicamente que tuvieran un mínimo de 5 años de experiencia en el dictado de clases a extranjeros y a nativos y en evaluación. De este modo, consideramos que estaban capacitados para valorar las diferentes producciones.

6.9 Síntesis del capítulo

En este capítulo presentamos el diseño de investigación utilizado a los fines de medir las producciones de los alumnos sordos y compararlas con las de otros grupos: oyentes y extranjeros. Las hipótesis que planteamos al respecto hacen referencia a que el grupo de alumnos sordos que recibió entrenamiento *ELSE* tendrá mejor calidad de escritos que el grupo de alumnos sordos que no lo obtuvo y que conforma el grupo control. Por otra parte, al considerar que están en un proceso de aprendizaje de lenguas, parece más pertinente compararlos con alumnos extranjeros (hipótesis 2) que con alumnos oyentes hispanohablantes nativos (hipótesis 3).

Los tres grupos de referencia (sordos, oyentes y extranjeros) se dividieron de la siguiente manera. Dentro del grupo de sordos (98 en total) seleccionamos un grupo de 54 que participaron del programa *ELSE* y otros 44 que pertenecían al grupo control. Luego de un año de escolarización, se evaluaron, con la misma consigna de escritura, a todos los cuatro grupos.

En forma previa, a los grupos de sordos, se les tomó un test de lectura y otro de lengua de señas, que permitieran equiparar a todos los grupos en cuanto a sus posibilidades. El grupo de oyentes (112 en total) se dividía en 54 niños de primer ciclo (7 y 8 años) y 58 (9 y 10 años). El de extranjeros estaba conformado por hablantes de L1 inglés que estudiaban español como L2 en Argentina, 45 en total.

Todos los test y la consigna final fueron diseñados por nosotros. Esto se debe a que no conocemos la existencia de distintos test que estén contruidos a partir de propuestas *ELSE* y en donde, además, esté contemplada la variedad rioplatense que es la de los alumnos participantes en este proyecto. La consigna de escritura responde a criterios de producción espontánea y a la vez semicontrolada. De esta forma estamos evaluando lengua en uso y competencia comunicativa en los alumnos.

Para corregir las producciones, seleccionamos un comité de jueces con experiencia en programas de Español como Lengua Segunda y Extranjera que pudiera colaborar, a partir de los criterios que presentaremos en el siguiente capítulo, con la evaluación de las diferentes producciones.

Capítulo 7: Evaluación de las producciones

7.1 Presentación

En este capítulo haremos mención al modo en que determinamos la puntuación de las producciones de los distintos grupos, a través de la construcción de una escala numérica de los diferentes ítems que estamos observando.

A tales fines, generamos diferentes bandas de evaluación que nos permitieran cuantificar la información y establecer rangos comparables entre sí. En primer término, hicimos una escala global en donde estuviera reflejada si estaba la información pedida y el modo en el que la habían escrito los distintos grupos. En otro apartado, establecimos el modo en que se dividía el texto en cláusulas y, una vez realizado, dirigimos nuestra atención al modo de determinar puntuaciones en relación con los errores léxicos y los sintácticos, que son uno de los puntos a los que se circunscribe este trabajo. Analizamos también, por ser una variable importante en la evaluación, la *adecuación a género*.

A este constructo lo denominamos *Criterios para la Evaluación de Producciones Escritas de Sordos (CEPES)*. Si bien estos criterios fueron aplicados a la consigna de evaluación diseñada, el CEPES puede ser utilizado, a nuestro entender, con cualquier consigna de escritura de similares características.

7.2 Aspectos técnicos de la evaluación

Como menciona Cassany (2005), al evaluar producciones escritas en segundas lenguas, los rasgos gramaticales y discursivos de los escritos más habituales se suelen agrupar bajo los conceptos de *adecuación*, *coherencia*, *corrección* y *variación*. A tales efectos, se generan *bandas* que permitan establecer calificaciones de cada uno de estos ítems.

Adecuación, se refiere a la relación del discurso con los parámetros del contexto, tiene carácter fundamentalmente pragmático e incluye la determinación del propósito comunicativo, el uso de las convenciones establecidas del género correspondiente y la elección de la variante dialectal y del registro apropiado a la situación y al destinatario.

Coherencia y cohesión, por *coherencia* se entiende la selección y organización de la información que aporta el texto, respecto a la semántica y la pragmática y se incluye la elección de los datos aportados. *Cohesión* hace referencia a la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto.

Corrección o gramática, incluye todas las cuestiones conocidas y consensuadas de normativa estándar. Suele tener carácter oracional. Respeta las normas de ortografía, morfología, sintaxis y usa el léxico recogido por los diccionarios.

Variación o estilo, pretende evaluar capacidad expresiva y estilo, por ejemplo si no repite léxico, si tiene una sintaxis madura, si utiliza fraseología, etc.

Debido a que el objetivo central de la tarea de enseñanza de lenguas es que los alumnos puedan comunicarse atendiendo al destinatario, respetando el género discursivo pedido, proveyendo información en forma adecuada en términos sintácticos y léxicos es que este tipo de organización de la información nos pareció adecuada. En nuestros análisis, decidimos tomar

estos criterios, construyendo diferentes bandas para cada uno de los ítems mencionados, a los efectos de establecer parámetros de ecuanimidad en el otorgamiento de puntajes.

Para valorar las producciones de los grupos (S-ELSE; S-CONTROL; extranjeros y oyentes hispanohablantes de los dos ciclos) diseñamos diferentes instrumentos de evaluación de varios de los elementos mencionados que resultaran relevantes. Establecimos un sistema de corrección por niveles, que permitiera discriminar dónde estaban concentradas las dificultades de producción.

Tomamos, entonces, parámetros generales acerca de la información de los textos y su adecuación pragmática y otros específicos como la gramaticalidad y el léxico utilizado en cada una de las frases. Todos estos elementos que identificamos son los que la bibliografía específica toma como centrales en el análisis, por su mayor o menor índice de dificultad en las producciones escritas de personas sordas.

Vale recordar que, al tener que responder a una consigna semidirigida, se esperaba que los alumnos mencionaran los puntos a los que se hacía referencia en ella, por este motivo, tuvimos en cuenta la variable *información* solicitada.

Descartamos el tema de la *variación* por no ser pertinente en estos casos, en los que los alumnos no cuentan con suficientes elementos lingüísticos como para seleccionar variantes, dado que, generalmente, conocen una única forma de transmitir información. Si bien esto no ocurre con los oyentes, no fue un ítem considerado como sustancial. A su vez, como las características de la consigna imponían un género informal tampoco se esperaba alternancia en el registro.

7.3 Criterios de valoración de la información

Para poder transformar a valores numéricos los textos fue necesario determinar criterios que permitieran asignar, de manera uniforme y ecuánime, los puntajes. En este apartado detallaremos, entonces, dichos criterios y ofreceremos ejemplos agrupados de algunas de las categorías más esquivas a los análisis convencionales.

Aquellas producciones que por la elisión de datos o por la cantidad de no palabras no se podían comprender no fueron tomadas en cuenta y no se valoraron. Ej.: *Yo voy Boy amor mos mi grupo jodra vivo.*

A continuación, presentaremos los descriptores de las bandas de corrección y los criterios para asignación de puntajes:

7.3.1 Primera parte: escala general

Puntaje general sobre la información transmitida. La escala se analiza en función de los seis ítems pedidos en la consigna, que son los que permiten aunar las características de los textos producidos:

1. Nombre
2. Edad
3. Nacionalidad
4. Familia
5. Gustos
6. Actividades del último fin de semana

A la hora de asignar un puntaje que permitiera hacer un recorrido holístico sobre los textos por sobre las cláusulas, fue necesario generar una banda, que analizara el texto como totalidad. A tales efectos, y debido a que la consigna era *semi dirigida*, incorporamos un criterio de valoración que permitiera reflejar el hecho de que muchas de las respuestas de los alumnos remitían a los datos mencionados por la consigna. Los parámetros fueron establecidos en bandas, de 0 a 3 puntos.

Puntaje 3:

Responde en frase. Puede ser breve o larga. Explica, contextualiza o amplía. Casi todas las frases tienen un verbo que suele concordar con el sujeto. Lo agramatical pasa, en su mayoría, por las categorías funcionales. Para el ítem 6, que incluye el pasado: conjuga verbo en pasado. Usa vocabulario que le permite ampliar la información pedida como adjetivos y otros elementos para contextualizar.

Puntaje 2:

Responde en frase agramatical pero se entiende independientemente de la consigna. Puede ser que haya transferencia de la L1 o estrategias de copiado de la consigna.

Tiene fallas gramaticales pero se deduce por contexto. Se apoya en las palabras de contenido.

Ej.: *Yo edad 18, Yo Juan, 15 años, años 15,* seguido del nombre.

Nombre: Eliana ya que consideramos que es una buena estrategia copiar de la consigna los datos y llenarlo tipo formulario, porque permite entender el texto independientemente de la consigna.

Nacionalidad: argentina.

Una frase como: *de Buenos Aires* se considera que es una respuesta corta, que se puede interpretar por la consigna pero también fuera de ella si viene precedido de información sobre datos personales.

Cuando la frase es agramatical, se interpreta un significado, pero también puede haber otro. Ej.: *no me gusta problema.*

Conjuga verbos pero no en pasado, sino en presente. Ej.: *sábado juego.*

Cuando pone una información no pedida, por ejemplo donde vive, aunque esté perfectamente construida. *Yo vivo en Buenos Aires*. Esa respuesta generalmente suele suplantar a la de nacionalidad. Por ese motivo, se baja 1 punto, por no ser lo pedido expresamente.

Puntaje 1:

Responde dando datos puros o en forma asilada.

Se entiende pero es agramatical.

Se entiende el dato dependiente de la consigna. Ej. *Juan, 9*. Si no se conoce la consigna no sería fácil reponer a qué hace referencia. Ej.1: *yo cosas te gusta camión*. Ej.2: *Gusta pelota*. No se puede recuperar el sujeto independientemente de la consigna.

No contextualiza por sí mismo, depende de la consigna para su respuesta.

Es correcto el dato con 1 palabra pero no amplía. Ej.: *Qué cosas te gustan: pelota*.

Contesta haciendo alusión a la familia con nombres de personas sin establecer parentesco, pero en algún momento hace alusión a que se trata de gente de su familia.

En el ítem 6, pone un verbo pero sin conjugarlo en pasado.

Conjuga en pasado pero no hace referencia a cuándo acontece la acción. Ej.: *visité casa Franco*.

Ej.2: *fui a la casa de mi primo*. Hace falta consigna para asignarles sentido.

Puntaje 0:

No presenta el dato pedido.

Dice otra cosa.

Debido a la agramaticalidad no se entiende.

Son datos aislados con tantas elipsis que es imposible reponer la información. Ej.: *casa, palota*.

Tomamos como referencia un constructo que denominamos *dependiente de consigna* ya que, en la consigna formulada, los sujetos tenían una guía que muchos contestaron con un

formato tipo cuestionario y que adquiriría sentido para el lector, cuando se tenía como referencia la consigna entregada. A esto hacemos referencia cuando identificamos la escritura como actividad en la que es necesario desprenderse del contexto de producción (Cassany, 2005).

7.3.2 Segunda parte: léxico y sintaxis

A continuación, en un análisis por cláusulas, observamos específicamente el tipo de errores referidos al léxico y a la sintaxis, ofreciendo los criterios para otorgar las puntuaciones de modo lo más detallado posible.

7.3.2.1 División por cláusulas

El motivo para establecer este tipo de división fue que los alumnos (sobre todo los oyentes hispanohablantes de primer ciclo y los sordos) no manejan los signos de puntuación adecuadamente. Algunos textos, entonces, no contenían puntuación y, en muchos casos, la distribución espacial, era lo que estaba marcando las diferencias al interior del texto y esto no permitía establecer parámetros fiables acerca de la cantidad de oraciones o frases por sujeto.

A continuación vamos a listar los parámetros que definimos para la división por cláusulas:

Consideramos cláusula o frase:

Toda construcción que tenga un verbo conjugado. Ej. *Soy María*.

Toda construcción subordinada que tenga un verbo conjugado: Ej. *Tengo un hermano* (cláusula 1) *que se llama Pedro* (cláusula 2).

Toda construcción que tenga un verbo elidido y que el mismo pudiera reponerse por contexto. Ej.: *Juan* (cláusula 1). *19* (cláusula 2). En el primer caso, a partir de la consigna, se puede inferir que en la cláusula 1 está elidido el verbo *ser* y en la cláusula 2 el verbo *tener*.

Toda construcción en la que el verbo elidido sea diferente. Ej.: *Cenamos empanada y coca cola* (cláusula 1). *Después torta* (cláusula 2). El uso de la mayúscula, asociado al cambio de verbo (*comer* torta y no *cenar* torta) implica un cambio en la cláusula.

No consideramos cláusulas:

Las construcciones verbales con verboides que están coordinados. Ej.1: *Me gusta cantar y salir con mis amigos* (cláusula 1). *Cantar* y *salir* son verboides coordinados y relacionados con un mismo verbo *gustar*. O verboides que son parte de una perífrasis verbal con un verbo conjugado Ej.2: *fuimos a casa a bailar* (cláusula 1). Ej.3: *Ayudé a mi mamá a limpiar la casa* (cláusula 1).

Consideramos una única cláusula una frase en la que un alumno pone el verbo inicial y utiliza un nexo coordinante y se puede inferir que está elidiendo el verbo con una intención de no repetir: Ej. *Mi mamá se llama Yrina, mi papá Sergio y mi hermano Dimitri*. No se consideran tres cláusulas distintas, porque se puede inferir que la omisión del verbo es consciente y voluntaria. Si bien el criterio lógico sería poner dos cláusulas y generar una tercera categoría (cláusulas con verbo, sin verbo y con verbo elidido), por tratarse de pocos casos, y que no son el objeto de este trabajo, se tomó este criterio de no separación.

Este caso difiere de aquellos en los que no se utilizan verbos en ninguna de las cláusulas. Ej.: *papá 39 mamá 37*.

En los casos de las interjecciones *hola*, *Adiós* o cualquier expresión equivalente, por no llevar verbos, las incluimos dentro de la cláusula siguiente o anterior. Ej.1: *Hola soy M.* (1 cláusula). Ej.2: *El fin de semana voy a la playa. Adiós.* (1 cláusula). El criterio es no contabilizar esta cláusula como *sin verbo* cuando en realidad no se combinan con verbos en estos casos.

7.3.2.2 Léxico

Sobre este tema, evaluamos dos tipos de información: la selección léxica y las colocaciones. Asimismo, establecimos una diferenciación entre palabras función y palabras de

contenido y únicamente analizamos las palabras de contenido, ya que las palabras función suelen relacionarse con lo sintáctico más que con aspectos léxicos²⁹.

Colocaciones³⁰ (por ejemplo, los nombres, la nacionalidad suelen coaparecer con el verbo *ser*, en tanto la edad con el verbo *tener*).

Selección léxica: las palabras están bien seleccionadas de acuerdo al contexto y a la información que se quiere transmitir.

Puntaje 1:

Selección léxica inadecuada. Ej.: llevar a tu casa en vez de ir a tu casa.

Colocación inadecuada. Ej.: soy cansado. empezar el fútbol Argentina vs. España” en vez de ver.

No palabras, que no se pueden deducir por contexto. Ej.: atisana.

Palabras que no tienen función. Ej.: tengo papás están.

Palabras que hay duda si son errores léxicos u ortográficos. Ej.: salí un raro en vez de rato. Ej. Voy a contar el pasto. En ambos casos, por otra parte, el error se repite, lo cual implica que no fue un error ocasional.

Puntaje 0:

Palabras de contenido aun cuando presenten errores morfológicos. Ej.: Estoy contenta, en un enunciador masculino.

Palabras con errores ortográficos, pero cuyo significado y escritura adecuada se pueda inferir ya sea por el contexto, a partir de la consigna, o por cercanía con alguna palabra similar. Ej.: palota. tiego 12 años.

²⁹ Si bien reconocemos el aspecto léxico de algunas preposiciones, por ejemplo, en general en las prácticas áulicas no se repara en este aspecto. Por este motivo, vamos a valorarlas en otro apartado específico.

³⁰ Hicimos referencia a este concepto en el capítulo 4.

7.3.2.3 Sintaxis

Criterio para evaluar la *agramaticalidad*

A los fines de la corrección, también tomamos la decisión de evaluar la agramaticalidad de las cláusulas. A la hora de considerar algunas respuestas que eran muy breves adoptamos el siguiente criterio:

Puntaje 1:

Cláusulas en las que algún elemento no sea adecuado a la gramática del español rioplatense, tanto por su presencia o por su ausencia. Ej.1: *yo 23 años*. Ej.2: *Yo soy*

fui en la plaza.

Cláusulas en las que los elementos elididos permiten inferir la pertinencia del dato pero, aun su respuesta breve, no responde a la gramática del español. Ej.: *Jujuy*. Si bien se interpreta que pretende aludir a su nacionalidad, esa frase no se considera adecuada. La respuesta de un hablante gramatical suele ser: *de Jujuy, o jujeño*.

Cuando hay un dato que no se puede reponer a partir de la consigna. Ej.: *Mamá 23*, pero no en referencia al sujeto que produce el texto. Suponemos que es la edad, pero no se puede asegurar. En este caso, como no hay una consigna que indique que sobre la familia se pide la edad, no se puede interpretar el dato. Lo mismo vale para un lugar geográfico, ej.: *en chaco*. En estos casos no se puede reponer la elipsis con facilidad. Cuando aparece una fecha aislada, que muy probablemente sea de nacimiento, tampoco se computa como correcta porque ese dato tampoco se pidió en la consigna.

Cuando repite textual lo que se pregunta, como se considera copia, entonces no se puede considerar correcto. Ej. *qué hiciste el fin de semana*.

Utilización de barras: muchos compañeros/as. En español escrito esta forma de concordancia no es adecuada.

En las enumeraciones en las que hay elipsis a través del uso de comas, en especial si el verbo elidido no coincide con el verbo de la cláusula anterior. Ej.: *mi papá es gordo pero en la cláusula siguiente dice únicamente contento*. Como el verbo *ser* no suele ir con *contento* no es posible determinar si hubiese sido gramatical la forma verbal, ya que no se puede considerar elisión por

coordinación a través del uso de la coma.

En las elipsis en las que cambia la conjugación de persona no se puede computar gramaticalidad.

Ej. *Mamá se llama Gabriela. Mis hermanas Sofía y Flor.* En el caso de las hermanas, no se sabe si hubiese hecho correctamente la correlación verbal.

Las cláusulas que tienen construcciones no acordes con el español. Ej.: *El pelo es negro*, ya que no queda evidenciado, como suele hacerse en español, la idea de posesión *tiene el pelo negro*, o *su pelo es negro*.

Tiempos verbales y conjugación. Si no hay posibilidad de que se admita un cambio de tiempo verbal. Ej. *El sábado me levanto a las 10.*

Cuando hay incongruencias respecto de la cláusula anterior. Ej.1: *tengo novio pero estoy saliendo*. Ej.2: *Pero mis padres están muy bien*, el conector no tiene relación con una cláusula anterior y se justifique la presencia de un conector adversativo. En ese sentido, también, acordes con un criterio textual, en una frase que diga Ej. 1: *el domingo comí el asado* consideramos que el determinante está haciendo alusión a un asado determinado que, por la consigna, sabemos que el destinatario no tiene información sobre un asado determinado. En tal caso se considera que el uso del determinante no es adecuado. Ej.2: *vivo con mi amiga* que no fue anteriormente mencionada.

Cuando falta un elemento morfológico y no se puede inferir si domina o no la morfología. Ej.: *tengo 30 año*. La falta de la *s* en este caso no permite saber si se realiza la concordancia del plural.

Puntaje 0:

Cláusulas construidas acordes a la sintaxis del español rioplatense en donde no hubiera elementos elididos.

Cláusulas con elementos elididos, que se puedan recuperar, y que respondan a lo que un hablante podría responder, sin que la respuesta se interprete como agramatical. Las elisiones se pueden reponer a través de su correlación con consigna. Ej.:15. Se interpreta que responde al pedido de información sobre la edad. Un hablante nativo podría responder a esta respuesta únicamente dando el dato. Esto mismo vale para los casos en los que contesta tipo formulario.

Las abreviaturas se consideran correctas, si son las convencionales. Ej.: *Arg.* (por Argentina).

Ej.: *el finde* (por el fin de semana).

Cuando está elidido el determinante pero porque se trata del nombre de una disciplina. Ej.: *Me gusta geometría*. Se considera a la disciplina escolar, como si dijera *me gusta matemáticas, o lengua*.

7.3.3 Adecuación al género discursivo

Por tratarse de una consigna que hace referencia a escribir un mail en un foro a un desconocido, es esperable que surjan los siguientes parámetros de adecuación al género:

1. Saluda
2. Se despide
3. Pone el mail, la dirección o el teléfono para establecer un contacto posterior
4. Menciona al destinatario de algún modo

Puntaje 1:

Aparecen algunos elementos prototípicos para saludar, despedirse o referirse al destinatario tales como: *hola, chau, ¿vos?, muy feliz nuevo amigo de vos* o expresiones equivalentes.

Los puntajes no se suman ya que, con la sola mención de alguno de estos elementos, es posible determinar que se tuvo en cuenta al destinatario o el género discursivo.

7.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo describimos los criterios tomados en cuenta para la evaluación de las producciones escritas de los distintos grupos. A ese instrumento lo denominamos *CEPES* (Criterios para la Evaluación de Producciones Escritas de Sordos) que puede ser utilizado para esta consigna o para otro tipo de escritura.

El *CEPES* consta de una escala de tipo global y otras más detalladas, por cláusulas o frases, en las que se observan agramaticalidades y errores léxicos.

En la escala global, estudiamos si aparecía la información pedida en la consigna y el modo en que la organizaban. Las puntuaciones oscilaban entre 0 y 3 puntos, según aparecieran los distintos datos solicitados y el modo en que estuvieran presentados.

En el segundo tipo de análisis, determinamos también los criterios para la división por cláusulas y, posteriormente, analizamos las agramaticalidades y las dificultades con el léxico en cada una. Con ejemplos específicos extraídos de los textos, establecimos una guía que orientara a los jueces para la evaluación de las producciones en todos los casos.

En ese sentido, puntualizamos los lineamientos que permitieran asignar puntajes a cada una de las producciones del modo más objetivo posible.

Debido a las características de la consigna, también medimos la adecuación al género discursivo. Por tratarse de una consigna que remitía a un *correo electrónico*, esperábamos que hubiera algún tipo de mención al destinatario: un saludo o alguna referencia concreta. En ese sentido, ofrecimos detalles acerca de cómo otorgar puntuaciones también en esa variable.

Rescatamos el hecho de haber realizado la evaluación sobre material de lengua en uso. Este hecho, si bien presenta algunas dificultades a la hora de determinar criterios equitativos de otorgamiento de puntajes, tiene como contrapartida la ventaja de medir la verdadera capacidad productiva de los alumnos ante una situación determinada. Analizar producciones espontáneas de los alumnos permite evaluar su desempeño no solo en ámbitos de la escritura, sino al mismo tiempo también su conocimiento de la lengua.

CUARTA PARTE

ANALISIS DE RESULTADOS

Capítulo 8: Resultados

8.1 Presentación

En el capítulo anterior explicamos los criterios de elaboración para evaluar la calidad de las producciones escritas que hemos denominado *CEPES*. Por lo tanto, en este capítulo, en primer término, analizaremos la validez y fiabilidad del constructor utilizado. Posteriormente, examinaremos detalladamente diversos elementos de la producción escrita que son relevantes para poner a prueba las hipótesis planteadas: escala general, sintaxis y léxico, finalmente, adecuación gramatical.

Los resultados corresponden a los distintos grupos de sujetos: 112 oyentes (54 de 1° ciclo de 7 y 8 años; y 58 de 2° ciclo de 9 y 10 años), 46 extranjeros, 44 sordos del grupo S-CONTROL, 54 sordos del grupo S-ELSE, que reciben instrucción según enfoques de español como lengua segunda y extranjera.

8.2 Análisis de las puntuaciones globales del *CEPES*

Para evaluar la calidad métrica de las puntuaciones obtenidas en cuanto a su fiabilidad y validez de constructo procedimos a realizar los siguientes análisis:

1. Fiabilidad interjueces para evaluar si diversos expertos, en concreto cuatro jueces, coinciden en sus valoraciones.
2. Fiabilidad mediante consistencia interna mediante dos procedimientos: el procedimiento clásico mediante el *alfa de Cronbach*, y la fiabilidad mediante

procedimientos factoriales: alfa ordinal calculado mediante el programa *Factor* (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006).

3. Evidencia de validez de constructo: analizamos la estructura factorial de las puntuaciones globales *CEPES* para comprobar si las puntuaciones se podían explicar o no por un único factor subyacente que sería el factor *competencia en escritura*.

8.2.1 Fiabilidad interjueces

Con el objetivo de evaluar el grado de acuerdo de diferentes expertos en la asignación de las puntuaciones globales del *CEPES*, calculamos la correlación lineal entre los juicios emitidos por cuatro jueces (seleccionados según se comentó en el capítulo anterior) (ver tabla 8.1).

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1	0.977**	0.977**	0.973**
Juez 2		1	0.978**	0.977**
Juez 3			1	0.975**
Juez 4				1

Tabla 8.1 Evaluaciones interjueces.

Según se puede apreciar en la Tabla 8.1 existe una concordancia casi perfecta entre los juicios emitidos por los distintos expertos. En cualquier caso, en los análisis posteriores decidimos utilizar como puntuación el promedio de las evaluaciones realizadas.

8.2.2 Fiabilidad y validez de constructo de las puntuaciones

Analizamos la fiabilidad mediante consistencia interna de los seis elementos o ítems considerados en la consigna, obteniéndose un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0.75, valor que se

puede considerar aceptable teniendo en cuenta el escaso número de elementos, solo seis, puesto que este coeficiente es sensible al número de ítems, aumentando su valor conforme se incrementa el número de elementos (Santisteban y Alvarado, 2001). Los estadísticos de los elementos se dan en la Tabla 8.2.

	Media	Desv. típica
Nombre	2.77	0.63
Edad	2.33	1.09
Nacionalidad	1.87	1.29
Familia	2.24	1.14
Gustos	2.41	1.03
Fin de semana	1.89	1.13

Tabla 8.2 Estadísticos de los elementos.

En la Tabla 8.2 podemos ver que el ítem *nombre* fue el que mayores puntuaciones obtuvo en media (2.77, desviación típica o dt=0.63), por lo que fue el más fácil de resolver, en tanto el que recogió las puntuaciones más bajas fue el de *nacionalidad* (1.87, dt=1.29) y *fin de semana* (1.89, dt=1.13), muy cercanas entre sí y que fueron los más difíciles para los examinados. En general no se ven grandes fluctuaciones entre los ítems, que rondan entre 1.87 y 2.41. Esto indicaría que los distintos elementos tienen una dificultad similar alrededor de 2 puntos sobre 3.

Un procedimiento más adecuado para estimar la fiabilidad en datos ordinales -en los que se incumplen los supuestos de continuidad y normalidad del modelo lineal- es la que nos proporciona el análisis mediante procedimientos factoriales utilizando el programa *Factor* (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) y que nos indica una fiabilidad es de 0.89, lo que se puede considerar una excelente fiabilidad.

El programa *Factor* ofrece la posibilidad de hacer una evaluación acerca de si la estructura es unidimensional o si existe más de una variable subyacente o constructo que pudieran explicar las puntuaciones obtenidas (Ver tabla 8.3). Se utilizó el procedimiento de análisis paralelo implementado en el programa y que toma como entrada la matriz policórica para corregir la no-normalidad de las variables ordinales.

Componente	Autovalor	Proporción de varianza	Proporción de varianza acumulada
1	3.91	0.65	0.65
2	0.01	0.12	
3	0.68	0.11	
4	0.35	0.06	
5	0.33	0.05	
6	0.02	0.01	

Tabla 8.3 Varianza explicada por cada autovalor.

En Tabla 8.3 se observa que solo hay un autovalor por encima de 1 y que la diferencia entre la varianza explicada por el primer componente o factor respecto al segundo es muy elevada. A partir de estos datos, se puede asumir que es una escala fundamentalmente unidimensional, en la que el factor o constructo subyacente -calidad de la producción escrita- permite explicar el 65% de la varianza. En la tabla 8.4 podemos ver que todos los elementos saturan fuertemente en el factor, lo que supone que son muy buenos indicadores del constructo, dato que es concordante con el excelente coeficiente de fiabilidad factorial obtenido.

Ítem	Cargas factoriales
Nombre	0.97
Edad	0.77
Nacionalidad	0.69
Familia	0.79
Gustos	0.83
Día de ayer	0.77

Tabla 8.4 Matriz de cargas factoriales.

Si relacionamos las cargas factoriales con las dificultades de los ítems (ver medias en la tabla 8.2), podemos observar que el elemento *nombre* presenta muy baja dificultad (media 2.77 sobre 3.0) pero sin embargo es muy discriminativo (0.97). Esto permite concluir que aquellos sujetos que no alcanzan la puntuación máxima en él, son sujetos que tampoco lograrán realizar bien el resto de elementos. Por lo tanto, es un excelente indicador de qué examinados tienen un nivel muy bajo en el constructo medido. En el otro extremo, el mejor elemento para discriminar entre los sujetos con mayor competencia está el ítem *fin de semana*. En todos los casos la información que proporcionan los diferentes elementos es similar ya que tanto el rango de dificultades como de discriminación (cargas factoriales) tienen un rango de variación pequeño.

8.3 Comparaciones entre grupos en producciones escritas

A los efectos de presentar los datos obtenidos, dividiremos la exposición en tres apartados. En una primera parte, mostraremos los resultados producto del análisis de las producciones de cada grupo, que denominamos escala general. En un segundo apartado, analizaremos los datos específicos correspondientes a la sintaxis y al léxico, analizando no solo

los errores léxicos sintácticos sino también la cantidad de palabras producidas por cada uno de los grupos. Finalmente, estudiaremos la variable *adecuación al género*.

8.3.1 Escala general

Como indicamos en el capítulo anterior, presentaremos en primer término los datos referidos a qué información de la consigna de escritura produjo cada uno de los grupos y a la vez cómo estaba redactada la misma.

En la Figura 8.1 se indica la media de respuestas correctas en producciones escritas (analizadas según los criterios generales del *CEPES*) para los distintos grupos de sujetos a los que fue administrada la consigna.

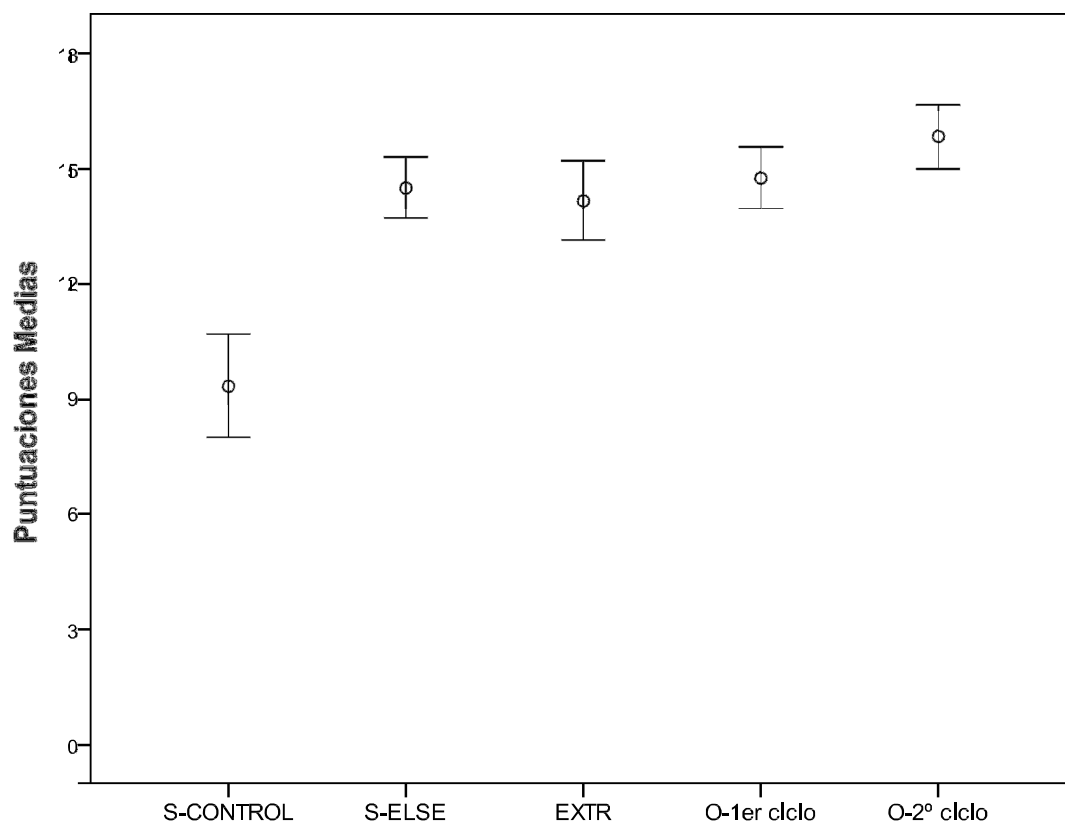


Figura 8. 1 Puntuaciones medias de aciertos según *CEPES* para los distintos grupos de sujetos: S-CONTROL, S-ELSE, extranjeros, oyentes de primero y de segundo ciclo. Se

indica con barras de error el intervalo de confianza de la media al 95%.

Tal como indica la Fig. 8.1, el grupo S-ELSE que obtuvo una puntuación de 14.50 (dt=2.93) supera al grupo control que alcanzó 9.13 (dt=4.45). Las medias de los grupos S-ELSE y extranjeros (media=14.17, dt=3.48) son muy cercanas en sus valores. Estos dos grupos, a su vez, obtienen resultados también muy similares a los del grupo de oyentes de primer ciclo (media=14.76, dt=2.95), siendo estos tres grupos muy homogéneos. Como era de esperar, el grupo que obtuvo las puntuaciones más altas es el de oyentes de segundo ciclo con puntuaciones de 16.06 (dt=2.69).

Si observamos las barras de error de la Fig. 8.1, en el caso del grupo S-CONTROL el límite superior (valor de 10.1) queda por debajo de los límites inferiores de los otros grupos (valores por encima de 13.0). Por su parte, el grupo S-ELSE y el de extranjeros se encuentran dentro de límites muy homogéneos (13.62 y 15.38; 13.21 y 15.13 respectivamente). Por otra parte, este grupo también se acerca a los límites de primer ciclo (entre 13.87 y 15.64). Obsérvese que hay sujetos de la distribución del grupo S-ELSE que entrarían incluso dentro del margen de error de la distribución de los oyentes del segundo ciclo, cuyo límite inferior es 15.20, dato que implica que habría sujetos S-ELSE con puntuaciones en producción escrita similares a algunas de las obtenidas por oyentes de segundo ciclo.

Los datos representados en la Fig. 8.1 apuntan a que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (variable *Grupo*) en cuanto a su competencia en producción escrita. Para evaluar su significación se procedió a realizar un Análisis de Varianza (ANOVA). El ANOVA, efectivamente mostró un efecto principal significativo de la variable Grupo $F(4,25)=30.74$, $p<0.01$. Para conocer si entre los grupos se producen estas diferencias se realizó un análisis “post hoc” mediante el procedimiento DMS (Diferencia Menos Significativas), que

reveló la siguiente información: las diferencias del grupo control son estadísticamente significativas respecto de todos los otros grupos ($p < 0.01$). El grupo S-ELSE, al igual que los extranjeros, además de con S-CONTROL, también presenta diferencias estadísticamente significativas con segundo ciclo ($p = 0.013$). Las diferencias entre los alumnos oyentes de primero y segundo ciclo son estadísticamente significativas también ($p = 0.04$).

A continuación, observamos el comportamiento de cada uno de los grupos frente a los diferentes ítems presentados por la consigna (ver Tabla 8.5).

Grupo	Nombre		Edad		Nacionalidad		Familia		Gustos		Fin de semana	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1° ciclo	2.90	(0.40)	2.57	(0.98)	2.19	(1.30)	2.19	(1.33)	2.48	(1.08)	1.81	(1.10)
2° ciclo	2.90	(0.45)	2.57	(1.05)	2.31	(1.03)	2.72	(0.85)	2.83	(0.65)	2.28	(1.07)
S-CONT	2.00	(0.99)	1.75	(0.92)	0.93	(1.04)	1.39	(0.92)	1.41	(1.11)	1.05	(1.03)
EXTR	2.93	(0.33)	1.98	(1.29)	2.57	(0.75)	2.17	(1.14)	2.33	(1.03)	2.13	(1.13)
S-ELSE	2.96	(0.27)	2.61	(0.96)	1.26	(1.40)	2.52	(1.01)	2.78	(0.66)	2.06	(0.96)
Total	2.77	(0.63)	2.33	(1.09)	1.87	(1.29)	2.24	(1.15)	2.41	(1.03)	1.89	(1.13)

Tabla 8.5 Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las puntuaciones obtenidas por cada grupo en cada uno de los seis elementos.

En la tabla 8.5 se observa que el grupo S-CONTROL obtiene puntuaciones entre 1.05 y 2.00 en cada uno de los ítems. Al informar sobre la *nacionalidad* las puntuaciones son inferiores (media $m = 0.93$, $dt = 1.04$). El grupo S-ELSE obtiene puntuaciones entre 2 y 2.93; excepto en *nacionalidad* que también baja a 1.26, $dt = 1.40$. En los extranjeros las puntuaciones oscilan entre 2 y 2.97. En este caso baja el rendimiento en el ítem *edad* ($m = 1.98$, $dt = 1.29$). Entre los oyentes se

registran diferencias también en este punto. El primer ciclo supera una puntuación de 2 en casi todos los ítems excepto en *fin de semana* (1.81, dt=1.1). En tanto, en el grupo de segundo ciclo las puntuaciones arrancan en puntuaciones aún más altas, 2.28 (*fin de semana*).

8.3.2 Léxico y sintaxis

Para hacer la comparación entre las producciones de los distintos grupos, se realizaron Análisis de la Covarianza (ANCOVA), en los que utilizamos como covariable el número total de frases, dato que resultaba significativo en función de las diferencias de los distintos grupos. De este modo evaluamos el efecto que tuvo el total de producción escrita al cuantificar los errores.

8.3.2.1 Errores léxicos

En la Figura 8.2 se indica el número de errores léxicos cometidos por los distintos grupos corregido el efecto de la covariable *total de frases*. El ANCOVA muestra un efecto principal significativo de la variable grupo $F(4, 255)=6.34$, $p<0.01$ así como un efecto estadísticamente significativo de la covariable $F(1.25)=30.46$, $p<0.01$.

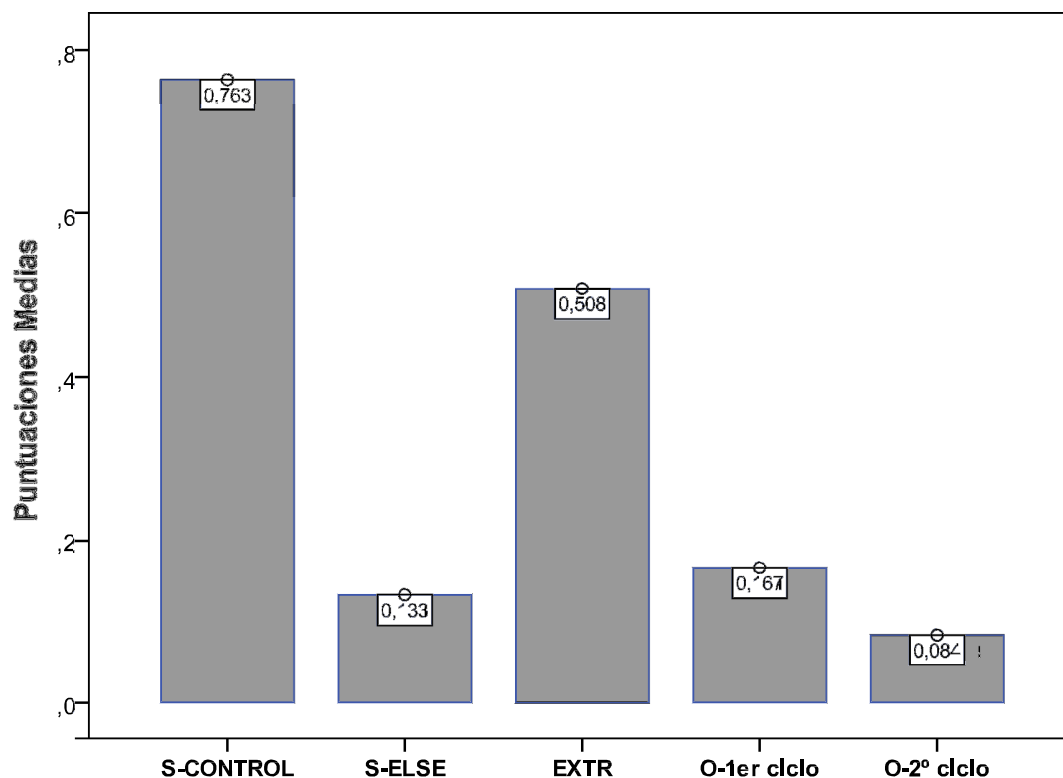


Figura 8.2 Errores léxicos de los diferentes grupos analizados corregidas las puntuaciones por la covariable total de frases.

El análisis reveló que existen diferencias entre los grupos estudiados y que se observa una relación directa entre el total de frases y el número de errores, esto es, cuanto más se produce mayor es la probabilidad de equivocarse. Para conocer entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas se realizó un “post hoc” mediante el procedimiento DMS. Este análisis reveló que: el grupo S-ELSE se diferencia significativamente de S-CONTROL ($p < 0.05$) y de Extranjeros ($p = 0.02$). S-CONTROL se diferencia además de primer y segundo ciclo ($p < 0.01$). Finalmente los extranjeros también se diferencian de primer ciclo ($p = 0.04$) y de segundo ciclo ($p = 0.01$), mientras que, sin embargo, tienen un nivel similar de errores que S-CONTROL ($p = 0.14$).

8.3.2.1.1 Cantidad de palabras

Un dato importante a tener en cuenta es la *cantidad de palabras* producidas. A continuación, presentamos los datos relativos a esta variable.

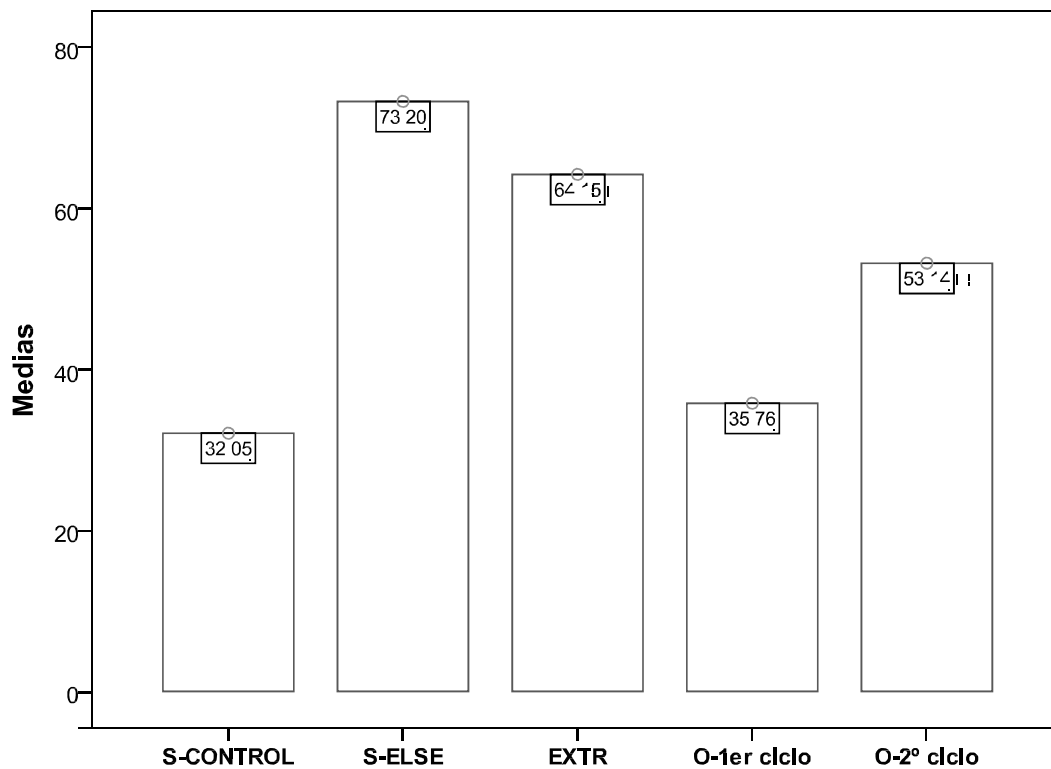


Figura 8.3 Cantidad de palabras producidas por todos los grupos.

El ANOVA mostró un efecto principal significativo de la variable Grupo $F(4,25)=11.68$, $p<0.01$. Según se observa en la Figura 8.3, el grupo que produjo textos con mayor cantidad de palabras es S-ELSE, con valores próximos al grupo de extranjeros. Estos grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=0.22$) entre sí. El grupo que produjo el menor número de palabras es el control, que se diferencia estadísticamente de todos los grupos menos del de oyentes de primer ciclo. El grupo de segundo se diferencia significativamente de los dos grupos de sordos ($p<0.01$) y de primer ciclo ($p=0.01$) aunque no de extranjeros ($p=0.13$).

8.3.2.2 Frases agramaticales

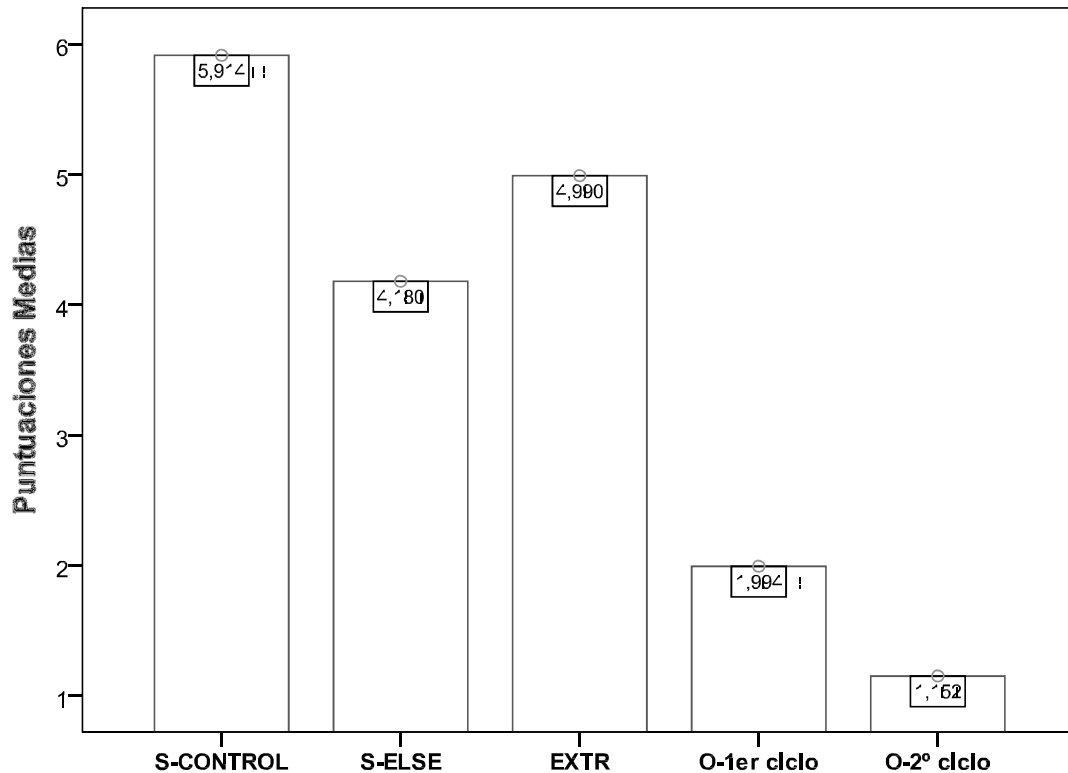


Figura 8.4 Frases agramaticales producidas por todos los grupos corregida las puntuaciones por la covariable total de frases.

En la Figura 8.4 se indica la variable *frases agramaticales* producidas por los distintos grupos, corregido el efecto de la covariable *total de frases*. El ANCOVA muestra un efecto principal significativo de la variable grupo $F(4, 25)=45.16$, $p<0.01$, así como un efecto estadísticamente significativo de la covariable $F(1.25)=535.81$, $p<0.01$.

Si observamos las puntuaciones obtenidas por los grupos, el S-ELSE muestra diferencias estadísticamente significativas con el grupo control ($p < 0.01$), mientras que S-ELSE y extranjeros no evidencian este tipo de diferencias. Los grupos S-ELSE, S-CONTROL y extranjeros se diferencian estadísticamente de los grupos de primer ciclo y de segundo ($p<0.01$).

Entre el grupo control y extranjeros también tienen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.04$).

8.3.3 Adecuación al género discursivo

Por tratarse de una consigna semidirigida en la que se pedía la respuesta a un correo electrónico, otra de las variables a tener en cuenta es la de *adecuación al género discursivo*.

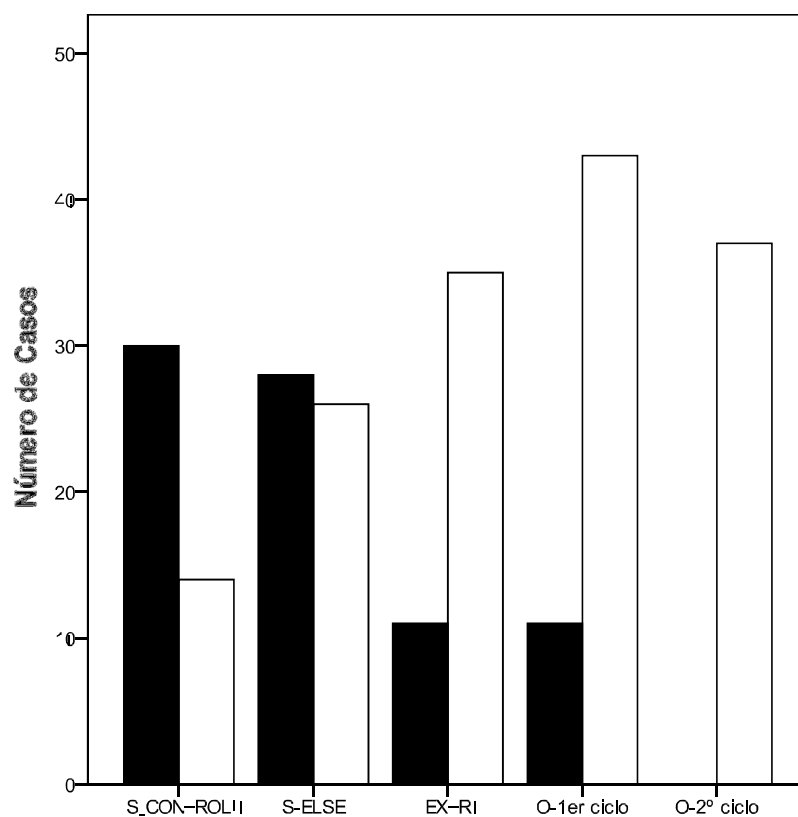


Figura 8.5 Adecuación a género discursivo. Número de sujetos en cada grupo en los que si se observó adecuación a género (barras grises) o no se produjo (barras de color negro).

En la Fig. 8.5 se observa que las distribuciones de adecuación a género en los distintos grupos son diferentes, siendo además estas diferencias estadísticamente significativas como muestra la prueba chi-cuadrado $(4)=31.82$, $p<0.01$.

El grupo de primer ciclo es que el que produjo la mayor cantidad de textos adecuados al género discursivo con 11 producciones sin adecuación y 43 con adecuación a género. Lo siguen los extranjeros con 11 sin adecuar también y 35. El segundo ciclo obtuvo 21/37. El grupo S-ELSE obtuvo puntuaciones similares, 28/26, en tanto el grupo S-CONTROL 30/14, siendo el grupo que menor cantidad de textos produjo que respetaran la adecuación al género discursivo.

8.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo pusimos en consideración el instrumento de evaluación de las producciones escritas de los distintos grupos. Pasadas las pruebas de fiabilidad y validez, el constructo medido mostró una excelente calidad métrica tanto en sus evidencias de validez como de fiabilidad.

En una segunda parte, realizamos las pruebas estadísticas pertinentes para comparar entre los grupos tanto a nivel de escala general, como en léxico y agramaticalidades. En la escala general utilizamos el ANOVA para contrastar si existían diferencias entre las medias de cada grupo en la variable *escala general* de producción escrita. Para analizar las puntuaciones sobre sintaxis y léxico, utilizamos ANCOVA, debido a que la variable *total de frases* era una variable explicativa relevante y en consecuencia se requería controlar su efecto: aquellos alumnos que habían escrito más, tenían más posibilidad de cometer errores tanto en su sintaxis como en la selección léxica, no obstante, una vez controlada esta variable por el procedimiento estadístico ANCOVA (Ver por ejemplo, García-Jiménez & Alvarado, 2000), observamos que los grupos diferían en sus producciones en consonancia con las hipótesis de la investigación.

Un dato relevante también fue la variable *total de palabras*, que fue medida en todos los grupos y analizada también mediante el ANOVA, estableciéndose también diferencias estadísticamente entre los cuatro grupos.

Finalmente, para evaluar la variable *adecuación a género* utilizamos el programa *chi cuadrado (4)* dado que en este punto se trataba de una escala binaria 0,1.

Capítulo 9: Discusión de resultados

9.1 Presentación

En este capítulo discutiremos los resultados obtenidos por los distintos grupos participantes en esta investigación y los pondremos en relación con las hipótesis que planteamos en el capítulo 6. Para ello, nos remitiremos a los datos presentados en el capítulo 8 y estableceremos vinculaciones con la bibliografía que ya fue introducida en el marco teórico.

Comenzaremos la exposición con un primer apartado en el que retomaremos los conceptos de *lengua en uso* y *competencia comunicativa*. Posteriormente nos referiremos a los datos obtenidos a nivel general y luego a la sintaxis y al léxico en particular. También nos referiremos al *CEPES* para cerrar haciendo consideraciones finales y perfilando futuras líneas de investigación.

9.2 Características de los datos

Al analizar los datos obtenidos, es preciso recordar que los resultados reflejan la producción espontánea de los distintos grupos de alumnos. Debido a que se evaluó *lengua en uso* y no conocimientos aislados y descontextualizados, estamos dando cuenta de la *competencia comunicativa* de los distintos grupos, es decir, de su capacidad para poner en práctica sus conocimientos lingüísticos, discursivos y estratégicos a la hora de producir textos.

Consideramos, al igual que Charrow (1981), que el valor que revisten las producciones escritas en el caso de los alumnos sordos es el de ser instrumentos que reflejan el dominio sobre

la lengua -más allá de los procesos de escritura en sí- dado que las dificultades con la oralidad no permiten garantizar de modo fidedigno los conocimientos de los alumnos en este aspecto.

9.3 Análisis de los resultados de la escala general

En este primer punto en el que se evaluaron las producciones de modo global, tuvimos en cuenta no solo si los alumnos transmitían la información sobre los 6 ítems pedidos en la consigna sino también el modo en el que organizaban un mensaje, respetando también las características del género discursivo en cuestión. La diferencia en la puntuación entre 1 y 3 permitía discriminar, entre otras variables, el grado de estructuración del mensaje en forma independiente de la consigna o si simplemente respondían a ella como si fuese un cuestionario, emitiendo datos en forma aislada. Recordamos que aquellos que obtenían cero eran los que no proporcionaban la información solicitada.

De esta forma, se puede determinar si los alumnos -como se expone en Cassany (2005)- logran independencia del contexto de producción, teniendo en cuenta que en la escritura el destinatario no participa del mismo.

Adentrándonos ya en los resultados, observamos que, en puntuaciones medias -según la tabla 8.5-, todos los alumnos brindaron información relacionada con los diferentes ítems y recibieron entre 1 y 2.98 (en una escala de 0 a 3). Solo los alumnos sordos del grupo S-CONTROL bajaron este rendimiento (0.93) en el ítem de *nacionalidad*.

A partir de esto, se puede corroborar lo que sostienen Musselman & Szanto (1998) acerca de que la mayoría de las personas sordas, a través de palabras clave, logra transmitir información, aun con una sintaxis simple y errática. Alamargot et al. (2007) y Marschark et al. (1994) también mostraron que el análisis de la organización y el contenido, en los estudios

empíricos, muestra semejanzas en la escritura de los sordos y los oyentes. Todos estos datos son confirmados por nosotros en el presente estudio.

Debido a que uno de nuestros principales objetivos es analizar lo sucedido con el grupo S-ELSE respecto del grupo S-CONTROL, nos centraremos, en primera instancia, en las diferencias y similitudes en el rendimiento comparativo entre ellos.

El grupo S-ELSE obtuvo, en casi todas las respuestas, una media de más de 2 puntos (excepto en *nacionalidad* y en *fin de semana*), datos que permiten inferir que producen textos con información más cercana a la del español estándar y construyen frases en las que transmiten datos en forma comprensible. En cambio, el grupo S-CONTROL recibe puntuaciones más cercanas a 1, dado que emiten datos de modo telegráfico, sin ampliar información ni organizarla en estructuras gramaticales.

Integradas las respuestas de los 6 ítems, las diferencias entre los dos grupos de alumnos sordos fueron estadísticamente significativas ($p < 0.01$), con rendimientos superiores del grupo S-ELSE respecto de sus pares del grupo S-CONTROL.

De este modo, este análisis se presenta como un primer indicador de que el programa ELSE mostró efectividad para la producción escrita en alumnos sordos. El grupo S-CONTROL, por otra parte, no entró en las barras de error de los otros grupos, con rendimientos muy por debajo del resto de los participantes. Se corrobora empíricamente una de nuestras primeras hipótesis, que alude a que los estudiantes sordos que obtuvieron instrucción respecto de la escritura -en donde se contemplaron sus necesidades lingüísticas- lograron una mejoría significativa respecto de aquellos que no la recibieron (S-CONTROL).

Los datos muestran también que el grupo S-ELSE obtuvo puntuaciones similares a las de los extranjeros con rangos muy homogéneos (ver gráfico 8.1). Esto evidenciaría que las

producciones de los alumnos sordos del grupo 1 se pueden equiparar a las de otros aprendientes de lenguas segundas o extranjeras ya que no hubo diferencias significativas entre ambos. Tal como sosteníamos en la hipótesis 2, entre el grupo de S-ELSE y el grupo de extranjeros no debería haber diferencias significativas dado que están en niveles similares de aprendizaje de la segunda lengua.

A su vez, cotejados los alumnos sordos con los oyentes, no se observaron diferencias significativas con el grupo de primer ciclo pero sí con el segundo ($p=0.01$). Los dos grupos de oyentes entre sí también se diferenciaron estadísticamente.

A partir de las diferencias estadísticas entre los distintos grupos, podríamos establecer tres agrupamientos diferentes. Por un lado, los sujetos S-CONTROL, con los menores rendimientos. En un segundo agrupamiento se ubican S-ELSE, extranjeros y primer ciclo y, finalmente, un tercero grupo que es el de los oyentes de segundo ciclo.

De este modo, se corrobora lo que se sostiene en la bibliografía específica sobre escritura (ampliamente comentada en este trabajo) acerca de que, generalmente, los alumnos sordos obtienen resultados por debajo de los de sus pares oyentes de la misma edad.

Sin embargo, merece destacarse que los estudiantes extranjeros -todos mayores de 18 años e incluso universitarios- también alcanzan un rendimiento similar, al igual que S-ELSE, al de los niños oyentes de entre 7 y 8 años e inferior al de 9 y 10 años. Al respecto, las investigaciones suelen considerar este hecho como esperable, teniendo en cuenta que las diferencias lingüísticas entre ambos no los vuelven grupos comparables en función de la edad. En la hipótesis 3 hicimos referencia a que los alumnos oyentes tendrían diferencias significativas respecto del grupo de sordos S-ELSE y del grupo de extranjeros.

En ese sentido, acordamos con Penadés Izquierdo (2009) en que no es lógico esperar que un hablante de segundas lenguas tenga idénticas competencias que los nativos y no es válido, por lo tanto, tenerlos como referencia en cuanto a las expectativas de logro. Baker (1993), por su parte, afirma que, si se compara a un hablante que no tiene un buen desempeño en dos lenguas - especialmente en la mayoritaria- con un monolingüe, el bilingüe puede ser denigrado y considerado inferior. A esto último hacemos especial referencia cuando enunciamos la hipótesis 3.

9.4 Análisis sobre el léxico y la sintaxis

A continuación, consideraremos dos variables en las que se puso énfasis en el programa nocio-funcional ELSE con el que fuimos trabajando aspectos lingüísticos de modo sistemático y específico de modo similar al que lo hacen otros aprendientes de lenguas segundas y/o extranjeras: el léxico y la sintaxis en producciones escritas.

9.4.1 Léxico

Los datos sobre esta variable, si comparamos los grupos S-ELSE y el S-CONTROL, evidencian que los errores léxicos pueden ir disminuyendo en número conforme se realice un trabajo pormenorizado en este aspecto, ya que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($p < 0.01$). Respecto de primero y segundo ciclo, S-CONTROL también registró diferencias significativas, mientras que esto no ocurrió entre los oyentes y S-ELSE. Vale decir que, si se aplican los enfoques cualitativos del léxico, utilizados en el programa ELSE, los alumnos sordos alcanzan resultados que no se distancian estadísticamente de los de los oyentes.

Ahora bien, una de las hipótesis que manejábamos era que el grupo S-ELSE también encontraría similitudes con el grupo de extranjeros. Sin embargo, en esta variable no fue así. A nuestro entender, este hecho se relaciona con las características de la L1 de los alumnos sordos, que presenta diferencias sustantivas con respecto a otras L1, como el inglés, en este caso, que era la L1 del grupo de extranjeros. Al tratarse de una lengua cuya modalidad es icónica, no sería esperable que se produzcan transferencias entre las lenguas. En cambio, en lenguas con la misma modalidad alfabética, como el inglés y el español en este caso, sí es común que esto ocurra, algo de lo que dimos cuenta en el marco teórico, y que suele ser característico también de la interlengua y que se denomina *interferencia*. El grupo de extranjeros, por su parte, si bien en media (0.5) se distancia del grupo S-CONTROL (0.76), no obtuvo diferencias significativas con este grupo.

El desempeño de S-CONTROL, a su vez, es consistente con la bibliografía de referencia. Los alumnos sordos, que no lograron estructurar sus conocimientos de la lengua, suelen transmitir significados mediante palabras de contenido, razón por la cual, las mayores dificultades se ven en el orden sintáctico, más que en el léxico

Por otra parte, es necesario reparar en que el grupo S-ELSE se diferencia significativamente también del grupo de oyentes (de primero y de segundo ciclo). Este hecho se pone en relación con la hipótesis 3. Tal como era de suponer, los oyentes cometen muy pocos errores léxicos, dado que las dificultades del grupo suelen ser de índole ortográfica o de omisión de letras, pero no de selección léxica. En este sentido es lógico que las diferencias entre ambos grupos de oyentes hayan sido significativas con todo el resto de los grupos.

En este punto los tres grupos que representan diferencias significativas son: S-CONTROL y Extranjeros, por una parte, el grupo S-ELSE en otra y, finalmente, el grupo de

oyentes en conjunto. En este caso, ya se evidencia que hay mayores similitudes entre sordos y extranjeros, aun cuando se trate del grupo control, que entre grupos de sordos y extranjeros con oyentes, en relación con la hipótesis 2 y 3.

Un último dato para analizar en este aspecto es el número de palabras producidas en cada uno de los textos. La bibliografía acerca de la cantidad de palabras es dispar en cuanto a los resultados que establecen comparaciones entre sordos y oyentes. Si bien algunos autores consignan que las personas sordas escriben más cantidad de palabras porque reiteran las frases (Channon & Sayers, 2007), otros mencionan que escriben menos cantidad porque cuentan con un vocabulario empobrecido (Yoshinaga-Itano et al. 1996).

El grupo S-CONTROL ($m=32.05$, $dt=28.65$) y el primer ciclo ($m=35.76$, $dt=17.01$) escribieron el mismo número, pero con una diferencia significativa en el número de errores. El primer grupo cometió un número significativamente superior respecto del segundo. Los oyentes que recién se inician escribieron poco pero sin errores de selección léxica, en tanto los S-CONTROL cometieron un número muy superior de errores en la misma cantidad de palabras.

En este contexto, es relevante que el grupo S-ELSE obtuvo diferencias significativas con el grupo S-CONTROL ($p<0.01$) y medias muy similares a las de los extranjeros ($m=72.30$ y $m=64.15$ respectivamente). La diferencia en el número de palabras producidas, a nuestro entender, radica en el caso de S-CONTROL, como refiere la bibliografía, a un vocabulario pobre, asistemático y poco consolidado.

En tanto, en el grupo de alumnos de primer ciclo la poca producción es posible que se relacione con el proceso de aprendizaje de la escritura, algo que lleva todo ese ciclo escolar. Conforme avanzan los oyentes en su escolarización producen un mayor número de palabras, como queda reflejado en los datos, con diferencias significativas entre unos y otros ciclos.

En cuanto a los extranjeros y S-ELSE se encuentran índices similares, que pueden explicarse, entre otras razones, por las cercanías en edad. En el caso del grupo S-ELSE, creemos que se debe a una consolidación del conocimiento del léxico, que es la que le permite su utilización en los textos. Es importante destacar, a la vez, que estos grupos tienen diferencias entre sí en cantidad de errores y que, al mismo tiempo, se diferencian de los oyentes. Al respecto, Wolbers et al. (2012) también coinciden en que, producto de un entrenamiento específico (a través del programa SIWI) los alumnos sordos logran doblar la cantidad de palabras producidas en escritura respecto del grupo de cotejo.

9.4.2 Sintaxis

En relación a la sintaxis, el grupo S-CONTROL es el que más cantidad de agramaticalidades registró, con diferencias significativas con S-ELSE ($p<0.01$). El grupo S-CONTROL también se diferenció estadísticamente del primer y segundo ciclo (también con $p<0.01$).

El grupo S-ELSE obtuvo diferencias estadísticamente significativas ($p<0.01$) con el grupo S-CONTROL y con alumnos de primer y segundo ciclo. En este sentido, se encuentra en un estadio intermedio, con puntuaciones mejores que las del S-CONTROL, pero sin llegar a acercarse a las de los oyentes. Con el grupo con el que no encuentra este tipo de diferencias es con el grupo de extranjeros ($p=0.06$). Estos resultados, nuevamente, avalan las hipótesis 2 y 3.

El grupo S-ELSE y los extranjeros, en este caso, sí parecen ser sensibles a las interferencias de su L1. La combinación de los elementos en una frase puede ser pensada desde la gramática de la lengua de señas, produciéndose, al igual que con los extranjeros, un efecto de interferencia, en aquellas estructuras que aún no se lograron estabilizar en L2. Asumimos, como

en Massone et al. (2005), que estas interferencias son esperables como en cualquier situación de bilingüismo, en las que entran lenguas en contacto. De todos modos, en cuanto el alumno logra conocimientos de la sintaxis propia de la L2 esta interferencia tiende a ser cada vez menor. Al respecto, para el inglés, Akamatsu et al. (2000) revelaron que los alumnos sordos producen en forma más correcta aquellas estructuras que son similares en inglés y en lengua de señas por sobre aquellas que son diferentes, siendo válida la referencia para el fenómeno que estamos describiendo.

Específicamente en sintaxis, si bien analizamos la cantidad de cláusulas agramaticales, también el dato, estudiado en forma inversa, da cuenta de la cantidad de frases gramaticales producidas por los sujetos. De este modo se observa que los alumnos que recibieron el entrenamiento ELSE construyeron un número importante de cláusulas gramaticales -algo que no ocurrió en el grupo S-CONTROL- y además pudieron organizarlas de forma coherente en un texto escrito en forma espontánea. Vemos así resultados positivos en el aprendizaje, específicamente en términos de producción de lengua en uso que también avalan la hipótesis 1.

Desde esta perspectiva, estos datos también dan cuenta de que los alumnos del grupo S-ELSE utilizan palabras función, ya que de lo contrario sería más bajo el número de frases gramaticales. Esta clase de palabras es la que permite la construcción de enunciados adecuados a la lengua estándar. En ese punto, los datos podrían ofrecer una visión distinta a la de Channon & Sayers (2007) y Marschark et al. (2002), cuyas investigaciones mostraron que en las producciones de los alumnos sordos no son frecuentes las palabras función y a las de Bochner & Albertini (1988) que indican que las dificultades de los alumnos sordos con la morfología y las palabras función persisten a pesar de la instrucción formal.

Si bien no cuantificamos los datos sobre las dificultades con la sintaxis, en una observación cualitativa, registramos que las dificultades se daban principalmente en la concordancia en los sintagmas nominales, en la concordancia entre sujeto y verbo y en las formas verbales así como también en el uso de preposiciones. Si bien estos fenómenos eran los más destacados en el grupo S-ELSE, esto mismo no ocurría en los sujetos S-CONTROL. Su desempeño sí es coincidente con la bibliografía, en donde se nota la diferencia en la poca utilización de palabras función.

Acerca de la efectividad de utilizar enfoques propios de lenguas extranjeras, White & Tripoli (1996) también mostraron que los alumnos sordos mejoran en verbos, algo que corroboramos nosotros en nuestra investigación. Vale recordar que cada una de las frases para ser gramatical requiere, generalmente, de un verbo bien conjugado. Estos datos, que serán orientadores en nuestras futuras líneas de trabajo, por otra parte, están en concordancia con la bibliografía de lenguas extranjeras (Pastor Cesteros, 2001) que registra en los extranjeros aprendientes de español una dificultad muchas veces fosilizada en la concordancia tanto en el sintagma nominal, como en el verbal.

Estos resultados permiten también discutir la pertinencia de utilizar versiones señadas de la lengua mayoritaria a los fines de transmitir la sintaxis en lugar de la lengua de señas. Distintas investigaciones ya mencionadas (Power et al. 2008; Mayer & Akamatsu, 2003; Akamatsu et al. 2000; Mayer & Akamatsu, 2000; Mayer & Wells, 1996; Stewart, 1993; Moores & Sweet, 1990; Brasel & Quigley, 1977 y Caccamise et al. 1977/1997, entre otros) sostienen que estas versiones señadas son las que permiten un aprendizaje de la sintaxis, por su construcción a partir de la lengua mayoritaria. Si bien encontramos que hubo interferencias muy probablemente propias de la sintaxis de la lengua de señas, también consideramos que estas interferencias son esperables

en todos los aprendientes de segundas lenguas. Los datos, en este aspecto, contribuyen a evidenciar que, como propusimos en nuestro programa, la sintaxis del español se puede aprender a partir de los textos presentados en español y que no es necesario introducir un código artificial, como es el español señado. Coincidimos, con Liddell (2003) y LaSasso & Metzger (1998), autores que mostraron que los códigos manuales artificiales -y no la lengua de señas como tal- no son pertinentes para el aprendizaje de la lengua mayoritaria ya que, en ellos, la gramática de la lengua mayoritaria queda desvirtuada, muchas veces simplificada y degradada.

9.5 Adecuación al género discursivo

Los datos sobre adecuación a género fueron un punto que está pendiente de ser reforzado en el programa. Contemplar una cantidad de aspectos en forma simultánea -lectura, escritura, sintaxis, léxico- en una L2 es lo que produce que algún elemento pueda quedar postergado. Algo así ocurrió, creemos, con la variable *género discursivo*.

Si bien el grupo S-CONTROL (30/14) no produjo textos adecuados al género discursivo pedido que era correo electrónico, el grupo S-ELSE (28/26) también tuvo pobres resultados en este sentido. Era predecible que el grupo de extranjeros tuviera un resultado de adecuación al género (11/35) similar al de los alumnos oyentes (algo que ocurrió con los de primer ciclo (11/43). Un dato que llama la atención es la baja puntuación de los alumnos de segundo ciclo (21/37), que produjeron textos sin atender a esta variable. Una posibilidad es que la simplicidad de la tarea haya sido la que hizo que desatendieran este aspecto. Otra hipótesis es que el tipo de recorrido escolar de ellos haya tenido mayor impronta estructuralista y no suelen ser sensibles aún a la adecuación al género en la escritura.

Téngase en cuenta diseñamos una consigna que fuera muy frecuente en todos los grupos, con el objetivo de que no se convierta en un obstáculo la poca frecuentación de ese género discursivo, lo mismo que el tipo de léxico que se necesitara para proporcionar la información solicitada. Acordamos con Wolbers (2008a; 2008b) en que definir un destinatario es parte de la tarea de escritura, ya que facilita la tarea del escritor al poder tener definiciones más claras.

9.6 Acerca del CEPES

Debido a que no se registra la existencia de un test en segundas lenguas que respetara la lengua en uso y estuviera estandarizado, en niveles básicos, creamos una consigna de escritura verosímil y elaboramos el CEPES, detallando los criterios para su evaluación. Por tratarse de grupos muy heterogéneos en cuanto a su competencia lingüística, fue necesario crear sistemas de puntuación que contemplaran los distintos niveles entre los grupos.

En su armado se tuvieron en cuenta conocimientos que fueran frecuentes y comunes entre oyentes, sordos y extranjeros de diferentes edades. La prueba de *alfa de Cronbach* mostró una alta consistencia entre todos los ítems y un solo factor, motivo por el cual el test también resultó válido y fiable y la evaluación interjueces corroboró también la alta fiabilidad de la evaluación.

Acerca de los 6 ítems, reparamos en el hecho de que para muchos niños la pregunta sobre la nacionalidad no fue fácil de responder, incluso para los alumnos sordos, de entre 13 y 17 años. La mayoría de las repuestas aludían a dónde vivían y no a su nacionalidad. En los niños oyentes de segundo ciclo ocurría lo mismo, no así en los de primer ciclo (que si bien no fue la más baja de sus puntuaciones sí fue la segunda con menor puntaje). De hecho, fue uno de los ítems en los que todos estos grupos reducían su rendimiento general. Como era de esperar, el grupo de

extranjeros sí tenía en claro esta información y obtuvo una de las medias más altas en sus repuestas.

En futuras ediciones de esta consigna habría que pensar en una posible reformulación de esta instancia, modificando la nacionalidad por el lugar de residencia.

9.7 Consideraciones finales

En síntesis, según estos resultados, se puede inferir que la instrucción directa en gramática permite mejorar la competencia léxica y sintáctica de los alumnos sordos (hipótesis 1), lo que se corrobora con toda la investigación sobre este tipo de enseñanza en alumnos sordos (Wolbers et al. 2012; Berent et. al. 2009; Berent et al. 2007 y Albertini & Schley, 2003) y toda la tradición al respecto que recogen los estudios de lenguas extranjeras, ya comentada en el capítulo 4. En este sentido, los aportes de la gramática pedagógica fueron de gran ayuda para el diseño del programa.

Para finalizar, consideramos la pertinencia de enmarcar la educación de los alumnos sordos dentro de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. No se hubiese podido llevar adelante el programa sin la presencia de la lengua de señas, para el intercambio fluido entre los docentes y alumnos, que asimismo también ofrece la posibilidad de comunicación entre pares. El modelo de relación entre las lenguas (el español y la lengua de señas) es el de interdependencia metalingüística/ metacognitiva, Cummins (2007; 2006). En este sentido, se pueden discutir las hipótesis de Mayer & Akamatsu (2003) en las que encuentran dificultades a partir de que la lengua de señas es ágrafa para desarrollar modelos bilingües en personas sordas. Con diferencias respecto de modelos bilingües en oyentes en los que suele haber posibilidad de conocimientos

tanto orales como escritos en ambas lenguas, es el modelo bilingüe para sordos el que permite las mejoras en la calidad de los textos.

Antia et al. (2005) y Marschark et al. (2002) enunciaron la importancia de la variable metodológica para obtener mejores resultados, descartando que las características propias de la sordera impidan un desarrollo de la producción escrita. En este sentido, creemos que el programa ELSE es una alternativa metodológica que habilita resultados en esta misma línea.

En este contexto, el programa que a partir de estos resultados denominaremos S-ELSE muestra -así como ya lo hicieron Wolbers et al. (2012; 2008a; 2008b) y Berent et al. (2009) y Berent et al. (2007), entre otros- que los alumnos sordos logran producir estructuras gramaticales similares a las de la lengua mayoritaria de su entorno, en la medida en que tengan un entrenamiento específico. Merece destacarse que, si bien los entrenamientos difieren, estos estudios son antecedentes de entrenamientos específicos que logran incrementar estas posibilidades muy importantes. En ambos programas se hace fuerte hincapié en que los alumnos reparen en el *input* y que ese *input* se pueda ejercitar paulatinamente a los fines de que los alumnos los puedan interiorizar. Estos datos, por otra parte son similares a los que en lectura obtuvieron Marschark et al. (2012) al mostrar que los estudiantes sordos requieren de entrenamientos explícitos debido a que se suelen beneficiar menos de la información que les llega de modo incidental.

Esperamos haber contribuido un nuevo aporte a las mismas líneas de trabajos de Berent & Clymer (2007), Evans (2004), Andrews et al. (1997), Berent (1996a), Paul (1993), Langston & Maxwell (1988), Douglas (1985), Charrow (1981) y Charrow & Fletcher (1974) que desarrollaron las hipótesis de que los alumnos sordos tienen que aprender el inglés del mismo modo que lo hacen los hablantes no nativos. Al mismo tiempo, hacen alusión a otro de los

postulados de nuestro programa en relación con el desarrollo de la lectura a partir de la ruta léxica. Si bien nuestra investigación no se refiere a la lectura sí fue explicitada su importancia, como proceso que permite ir incorporando la lengua en sus distintas dimensiones: discursivas, lingüísticas, pragmáticas, entre otras.

Finalmente, anhelamos haber hecho un aporte a las investigaciones en escritura, no solo por la importancia que reviste este tema para los alumnos sordos, sino sobre todo porque no se registran gran cantidad de estudios en este sentido. A través del *CEPES* con criterios de validez y fiabilidad probamos un instrumento de evaluación para lengua en uso. Como ya lo mencionamos en la introducción de esta tesis, hay pocos trabajos que se evalúen posteriormente con datos empíricos Moores (2008), Marschark et al. (2006) y Strong & Prinz (2000) y este trabajo evalúa, con resultados, la pertinencia de una metodología. Coincidimos con Singleton et al. (2004) en que los aportes del campo de lenguas extranjeras tienen muchas opciones para aportar, sobre todo en lo referente también a evaluación y criterios de asignación de puntajes a los aprendientes de lenguas.

Respecto de las hipótesis 2 y 3, consideramos que todavía requieren de mayor estudio, aunque consideramos que gran parte de los resultados obtenidos ayudan a pensar en la pertinencia de tenerlas en fuerte consideración en futuros análisis.

9.8 Futuras investigaciones

Las líneas de investigación que proponemos para el futuro se relacionan con la continuidad de estudios en forma longitudinal con esta población de sordos que asistió al programa S-ELSE para ver si se registra un incremento en sus conocimientos lingüísticos y logran asemejarse a niveles más altos de aprendientes de lenguas segundas y extranjeras.

Al respecto, es necesario, profundizar en las dificultades gramaticales y léxicas en vistas a hacer posibles ajustes en los programas de instrucción y analizar también la consolidación de los conocimientos a largo plazo. En ese sentido, una vez corroborada con nuevos estudios esta línea de trabajo es necesario seguir en la indagación de lenguas extranjeras, con otros enfoques de trabajo, a fin de cotejar resultados y analizar si es necesario un cambio de enfoque.

Otra línea interesante de análisis es la que relaciona la lectura con la escritura, debido a que estos procesos, en un programa como el diseñado, requieren de mucha interacción entre los procesos. Al mismo tiempo, es pertinente indagar en la escritura como proceso, tomando en consideración todas las condiciones en que los alumnos sordos van produciendo sus textos, a los fines de hacer un trabajo conjunto con ellos en cuanto a variables metacognitivas.

9.9 Síntesis del capítulo

Hemos visto que, los alumnos que participaron en el programa S-ELSE registraron resultados superiores a los del grupo S-CONTROL en todas las variables, con lo cual estaríamos dando cuenta de la comprobación de la hipótesis 1. Por otra parte, el primer grupo obtuvo resultados muy similares a los de los extranjeros aprendientes de lenguas extranjeras en otra gran cantidad de variables (escala general y agramaticalidades y número total de palabras), probándose en parte la hipótesis 2. Sin embargo, en donde obtuvieron diferencias significativas fue en la variable *errores léxicos*, algo que consideramos como producto de las interferencias de su L1, algo que, por las características icónicas de la L1 de los sordos, creemos poder desestimar.

En estos aspectos, léxicos y gramaticales vimos diferencias entre sordos y oyentes, y entre oyentes y extranjeros, hecho que corrobora también parte de la hipótesis 3.

Para cerrar también hicimos otras consideraciones, en cuanto a los programas de EIB para alumnos sordos, ya que la lengua de señas resulta un factor fundamental en el programa diseñado. En ese sentido, apoyamos la utilización de la lengua de señas y no de códigos como el español señado, basados en la gramática de la lengua mayoritaria.

El punto de la adecuación a género se presentó como conflictivo, ya que obtuvo bajos rendimientos en sordos y también en grupos de segundo ciclo. Creemos que fue un error en el programa ELSE el no haber dado tanta importancia a esta variable y estimamos que por distracción o cuestiones propias de la enseñanza puede haber recibido bajas puntuaciones en segundo ciclo.

Para finalizar, marcamos la fiabilidad y validez del *CEPES* y reparamos en el punto acerca de la nacionalidad en futuras consignas de escritura, a los fines de poder obtener mejores resultados en el futuro.

Capítulo 10: Epílogo

Como corolario de este trabajo, recapitularemos los diferentes elementos que podrían, a nuestro entender, integrarse en las propuestas de enseñanza de la escritura a alumnos sordos, aspectos que iremos sintetizando conforme los fuimos presentando en las páginas precedentes, muchos de los cuales fueron corroborados por nuestro estudio empírico.

1. Nuestra propuesta se encuadra en el paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de una concepción socio-antropológica de la sordera se considera a las personas sordas como una minoría lingüística con una lengua, una rica tradición cultural, costumbres, vivencias e historia compartidas.
2. En aspectos lingüísticos, la lengua de señas, por haber surgido en forma natural entre hablantes de la comunidad sorda y, dadas sus características viso-gestuales, se constituye como la L1 que garantiza al niño sordo un modo de comunicación fluido con su entorno y que le permite desarrollar tareas cognitivas y metacognitivas. En este punto, marcamos la distinción -no menor- entre la lengua de señas y las versiones señadas de la lengua mayoritaria, estimando que estas últimas son artificiales y no deberían ocupar tiempo áulico como objetos de enseñanza en las escuelas.
3. La lengua mayoritaria, el español en nuestro caso particular, se diferencia en sus modalidades escrita y oral. Si bien cada una suele alcanzar distinto nivel de desarrollo, compartirían el mismo enfoque metodológico de enseñanza, proveniente

del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera. Nosotros nos circunscribimos en este trabajo a la lengua escrita y, en especial, a la escritura.

4. La lectura y la escritura serían la forma, de acuerdo a nuestro modelo, de acceder a la lengua mayoritaria, dado que la vía auditivo/oral es la que se encuentra más afectada en las personas sordas. Todos los conocimientos –lingüísticos y de modo de organización de los textos- se producen a partir de la información provista por los textos leídos.
5. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, es simultáneo al lingüístico, razón por la cual se necesita de una dosificación de la información. Cabe recordar que la lengua de señas es ágrafa y por lo tanto no es posible transferir de ella los conocimientos lectores y de escritura.
6. La lectura y la escritura son dos actividades que, por ser eminentemente visuales, deberían alcanzar niveles de desarrollo similares en sordos y en oyentes, aunque también es preciso señalar que para estos últimos su aprendizaje también acarrea dificultades, aun cuando estén leyendo y escribiendo en su L1.
7. Para la lectura, nos apoyamos en la ruta léxica, ya que permite acceder al significado sin tener que apelar a una ruta que no es accesible a las personas sordas, como es la fonológica.

8. Para la escritura, nos basamos en los modelos de aprendizaje de primeras lenguas, dado que es el primer sistema de escritura de los alumnos sordos. Por ello, en su enseñanza deben converger varios aspectos de este campo también.
9. Para organizar el conocimiento lingüístico, el enfoque que seleccionamos y que proviene del campo de segundas lenguas es el *nocio-funcional*, que ofrece la posibilidad de graduar la información de acuerdo a diferentes situaciones comunicativas. Diseñamos una secuencia de contenidos nocio-funcionales, sintácticos y léxicos, en función de las variables de *frecuencia*, *recurrencia*, *productividad*, *aplicabilidad* y *relevancia comunicativa*. Esto permite el recuerdo a partir de sus múltiples oportunidades de aparición. En este caso debe hacerse una negociación equilibrada entre las necesidades comunicativas del individuo y la dificultad gramatical.
10. En este estudio empírico corroboramos que la enseñanza en forma explícita y directa desde enfoques ELSE contribuye con la precisión en la utilización del léxico y la sintaxis de la lengua mayoritaria.
11. Finalmente, consideramos que no es pertinente hacer comparaciones en términos de competencias y habilidades entre los alumnos sordos y los oyentes, ya que las condiciones de producción, en escritura por ejemplo, los vuelve dos grupos con diferencias iniciales muy marcadas. Unos están escribiendo en una L1 ya adquirida cuando los otros lo están haciendo en una L2 que todavía están en proceso de

aprender. Los términos de comparación deben hacerse, a nuestro entender, con otros aprendientes de lenguas, que se acerquen al mismo tipo de conocimiento lingüístico.

Sobre el modo de evaluar

En este trabajo dimos cuenta de la importancia de incrementar la competencia comunicativa de los alumnos que es, en definitiva, el objetivo de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, ya sea en primera o en segunda lengua. En ese sentido, no puede ser contradictorio el modo de evaluar los aprendizajes con el instrumento utilizado para tal fin. Anhelamos, por tanto, haber hecho un aporte a través el diseño del instrumento *CEPES* -cuya fiabilidad y validez fue comprobada empíricamente- que contribuye a medir de modo eficaz la lengua en uso de alumnos.

Esperamos con este trabajo haber contribuido con una línea que denominamos *S-ELSE*, que hace referencia las construcciones específicas que, provenientes del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera, se deberían hacer al pensar en programas específicos para personas Sordas.

Febrero 2012

Referencias

- Adrián, J. A., Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., & Giménez De la Peña, A. (2010). Lengua oral, dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita e inmigración. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 153-167). Málaga: El Aljibe.
- Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Becker, B. J. (2000). Documenting English Syntactic Development in Face-to-face Signed Communication. *American Annals of the Deaf*, 145, 394-403.
- Albertini, J. A. (1993). Critical Literacy, Whole Language, and the Teaching of Writing to Deaf Students: Who Should Dictate to Whom? *Tesol Quarterly*, 27, 59-73.
- Albertini, J. A., Bochner, J. H., Dowaliby, F., & Henderson, J. B. (1997). Valid Assessment of Writing and Access to Academic Discourse. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 71-77.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 123-135). Nueva York: Oxford University Press.
- Alegria, J. (2004). Deafness and Reading. En T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (459-489). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Alegria, J. (2010). Los lenguajes del niño sordo: *for your eyes only*. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 171-199). Málaga: El Aljibe.
- Alegria, J., & Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.

- Al-Hilawani, Y. A. (2001). Examining Metacognition in Hearing and Deaf/ Hard of Hearing Students: A Comparative Study. *American Annals of the Deaf*, 146, 45-50.
- Al-Hilawani, Y. A. (2003). Clinical Examination of Three Methods of Teaching Reading Comprehension to Deaf and Hard-of-Hearing Students: From Research to Classroom Applications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 146-156.
- Al-Hilawani, Y. A. (2006). Visual Analyses and Discriminations: One Approach to Measuring Students' Metacognition. *American Annals of the Deaf*, 151, 16-24.
- Alamargot, D., Lambert, E., Thebault, C., & Dansac, C. (2007). Text composition by deaf and hearing middle-school students: The role of working memory. *Reading and Writing*, 20, 330-360.
- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievements among hearing-impaired students: 1974-1983. En A. N. Schildroth, & A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp.161-206). San Diego, CA: College Hill Press.
- Alvarado, J. M., Puente Ferreras, A., & Herrera, V. (2008). Visual and Phonological Coding in Working Memory and Orthographic Skills of the Deaf Children Using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152, 467-479.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Alvarado, M., & Silvestri, A. (2004). La lectura y la escritura. En M. Alvarado (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 11-44). Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Andrews, J. F., Ferguson, C., Roberts, S., & Hodges, P. (1997). What's Up, Billy Jo? Deaf Children and Bilingual- Bicultural Instruction in East Central Texas. *American Annals of the Deaf*, 142, 16- 25.

- Andrews, J. F., & Mason, J. M. (1991). Strategy Usage among Deaf and Hearing Readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- Andrews, J. F.; Winograd, P., & DeVille, G. (1994). Deaf children reading fables: Using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 139, 378-386.
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 244-55.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T., & Hogie, G. (2008). The Linguistic Milieu of Norwegian Children with Hearing Loss. *American Annals of the Deaf*, 153, 65-77.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 145, 420-428.
- Bauman, H. L. (2008). Introduction: listen to deaf studies. En H. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf Studies talking* (pp. 1-32). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to Write: First Language/ Second Language* (pp. 20-33). Nueva York: Longman.
- Berent, G. P. (1993). Improvements in the English syntax of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 138, 55-61.

- Berent, G. P. (1996a). The acquisition of English syntax by deaf learners. En W. Ritchie, & T. Bathia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 469-506). San Diego, CA: Academic Press.
- Berent, G. P. (1996b). Learnability Constraints of Deaf Learners' Acquisition of English Wh Questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 625-642.
- Berent, G. P. (1996c). Validity of Indirect Assessment of Writing Competency for Deaf and Hard-of-Hearing College Student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 167-187.
- Berent, G. P. (1998). An assessment of syntactic capabilities. En M. Strong (Ed.), *Language Learning and Deafness* (pp. 133-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Berent, G. P., & Clymer, E. W. (2007). Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language. En *Pen International* (pp. 1-23). Nueva York: Rochester Institute of Technology.
- Berent, G. P., Kelly, R. R., Aldersley, S., Schmitz, K. L., Khalsa, B. K., Panara, J., & Keenan, S. (2007). Focus-on-Form Instructional Methods Promote Deaf College Student's Improvement in English Grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 8-24.
- Berent, G. P., Kelly, R., Schmitz, K. L., & Kenney, P. (2009). Visual Input Enhancement via Essay Coding Results in Deaf Learners' Long-Term Retention of Improved English Grammatical Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 190-204.
- Berninger, V., & Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57-81.
- Bialystock, E. (1994). Representations and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Language* (pp. 549-569). San Diego, CA: Academic Press.

- Biser, E., Rubel, L., & Toscano, R. M. (2007). Bending the Rules: When Deaf Writers leave College. *American Annals of the Deaf*, 152, 361-373.
- Bochner, J. H., & Albertini, J. A. (1988). En M. Strong (Ed.), *Language Learning and Deafness* (pp. 3-48). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bowe, F. G. (2002). Deaf and Hard of Hearing Americans' Instant Messaging and E-Mail Use: A National Survey. *American Annals of the Deaf*, 147, 6-10.
- Bowes, K., & Martin, N. (2006). Dissociated written and oral naming: a case of study. *Brain and Language*, 99, 32-33.
- Branson, J., & Miller, D. (2000). Maintaining, Developing and Sharing the Knowledge and Potential Embedded in All Our Languages and Cultures: On linguists as Agents of Epistemic Violence. En R. Phillipson (Ed.), *Rights to Language Equity, Power, and Education* (pp. 28-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Branson, J., & Miller, D. (2002). Damned for their difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95-107.
- Brigham, M., & Hartman, M. C. (2010). What is your prediction? Teaching the metacognitive skill of prediction to a class of sixth- and seventh-grade students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 155, 137-143.
- Brisk, M. E. (2011). Learning to write in the second language: K-5. En E. Hinkel (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2, pp. 40-56). Nueva York: Routledge.
- Caccamise, F., Ayres, R., Finch, K., & Mitchell, M. (1997). Signs and Manual Communications System. *American Annals of the Deaf*, 142, 90-105. (Trabajo original publicado 1977).

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Canagarajah, A. S. (2006). Toward Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589-604.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa. (Trabajo original publicado 1983).
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carver, R. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implication of reinstruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2004) La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cerra, K. K., Watts-Taffe, S., & Rose, S. (1997). Fostering reading response and developing comprehension strategies in Deaf and Hard of Hearing children. *American Annals of the Deaf*, 142, 379-386.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 221-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Channon, R., & Sayers, E. E. (2007). Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words. *American Annals of the Deaf*, 152, 91-103.
- Charrow, V. R. (1981). The written English of Deaf Adolescents. En M. Farr Whiteman (Ed.), *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication* (Vol.1, pp. 179-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Charrow, V. R., & Fletcher, J. (1974). English as a second language of Deaf children. *Developmental Psychology*, 10, 463-470.
- Cheng, S. F., & Rose, S. (2009). Investigating the Technical Adequacy of Curriculum-Based Measurement in Written Expression for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 503-515.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas* (14ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Clymer, E. W., & McKee, B. G. (1997). The promise of the World Wide Web and the other telecommunication technologies within Deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 104-106.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 112-174). New York: Academic Press.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Conrad, R. (1979). *The deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, & Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cook, V. J. (2002). Background to the L2 user. En V. J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 1-28). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cook, V. J., & Bassetti, B. (2005). An Introduction to Researching Second Language Writing System. En V. J. Cook, & B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing System* (pp. 1-69). Nueva York: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cuetos Vega, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *PROLEC*. Madrid: Tea Ediciones.
- Cummins, J. (1989a). *Empowering minority students*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1989b). A theoretical framework of bilingual special education. *Exceptional Children*, 56, 111-119.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles, CA: Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2006, octubre) The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. *Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Student*, Noruega.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantages. *Sign Language Studies*, 2, 5-19.
- De Miguel García, L. (2005). La enseñanza del léxico del Español como Lengua Extranjera. Resultados de una encuesta de metodología aplicada al aula. *Marco ELE*, 1, 1-22.

- Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Diseños Curriculares (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. www.abc.gov.ar
- Diseños Curriculares (2004). Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar/curricula
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar? En A. B. Domínguez Gutiérrez, & C. Velasco Alonso (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 47-58). Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez, A. B., & Alegria, J. (2010). Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 136-148.
- Douglas, M. (1985). ESL and Deaf Education: Mutual Needs. *Foreign Language Annals*, 18, 497-499.
- Drasgow, E. (1998). American Sign Language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional Children*, 64, 329-342.
- Druetta, J. C. (2003). La generación x de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina. En M. Simón, V. Buscaglia, & M. I. Massone (Comps.), *Educación de Sordos: ¿Educación Especial y/o educación?* (pp. 11-25). Libros en Red.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Evans, A. D. (1988). Strange Bedfellows: Deafness, Language, and the Sociology of Knowledge. *Symbolic Interaction*, 11, 235-255
- Evans, J. F. (2004). Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of the Deaf*, 149, 17-27.

- Fernández Viader, M. P., & Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización en niños sordos. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 16, 79-85.
- Figueras, B., Edwards, L., & Dawn, L. (2008). Executive Function and Language in Deaf Children. *Journal Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 362-377.
- Figuroa, V., & Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 105-119.
- Fox, S. D. (1994). Metacognitive strategies in a college world literature course. *American Annals of the Deaf*, 139, 506-510.
- García Jiménez, V., & Alvarado, J. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología: experimental, selectivo, observacional*. Barcelona: Ed. E.U.B.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera* (2ª ed.). Madrid: Edelsa.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Gaustad, M. (2002). Deaf and hearing students morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 147, 5-21.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20, 6-23.
- Gibson, H., Small, A., & Mason, D. (1997). Deaf bilingual Bicultural Education. En J. Cummins, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education* (Vol. 5, pp. 231-240). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Glickman, N. S. (1996). The Development of Culturally Deaf Identities. En N. S. Glickman, & M. A. Harvey (Eds.), *Culturally Affirmative Psychotherapy with Deaf Person* (pp. 115-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Gómez del Estal Villarino, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 767-787). Madrid: SGEL.
- Gómez del Estal, M., & Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73-99). Madrid: Edinumen.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-93.
- Gómez Molina, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 491-510). Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (2004b). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goody, J. (1968). *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Gormley, K., & Sarachan-Deily, A. (1987). Evaluating hearing impaired students writing: A practical approach. *Volta Review*, 89, 157-170
- Grosjean, F. (1999). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1(4), 15-18.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2005). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los sordos*. Málaga, España: El aljibe.

- Gutiérrez Cáceres, R., & Salvador Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 221-236). Málaga, España: El Aljibe.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1996). Sintaxis y enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (pp. 5-32). Málaga: Universidad de Málaga. (Trabajo original publicado 1994).
- Halliday, M., & Martin, J. (1993). *Writing science*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 172-183.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Content, context, and the types of psychological acceptance. En C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (p. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hayes, J. R.; & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En W. Gregg, & E. R. Sternberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormell, E., & Verhoeven, L. (2008). Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 155-174.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.

- Hoffmeister, R. J. (2000). A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. En C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing* (pp. 1-19). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa. (Trabajo original publicado 1971).
- Isaacson, S. L. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing students' writing skills. *Volta Review*, 98, 183-200.
- Israelite, N., Ewoldt, C., & Hoffmeister, R. (1992). *Bilingual/ Bicultural Education for Deaf Students: A Review of the Literature on the Effects of Native Sign Language on Majority Language Acquisition*. Toronto: Queens Printer for Ontario.
- Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior Knowledge and Reading Comprehension Ability of Deaf Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.
- Jiménez-Fernández, G., Delfior, S., & Serrano, F. (2010). Adquisición de la escritura de palabras: modelos y metodología de estudio. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 75-97). Málaga: El Aljibe.

- Jiménez González, J. E., & Muñetón Ayala, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura*. Madrid: Trotta.
- Kannapell, B. (1989). Inside the Deaf Community. En S. Wilcox (Ed.), *American Deaf Culture: An Anthology* (pp. 21-28). Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R. B. (1972). *The anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Kauffman, A. M. (2010). Cómo comienza la alfabetización. En A. M. Kauffman (Coord.), *Leer y escribir: el día a día en las aulas* (pp. 27-63). Buenos Aires: Aique.
- Kauffman, A. M. (2011). La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras. En L. Blanco, D. Camels, M. E. Cuter, A. M. Kauffman, C. Kuperman, M. E. Rodríguez, & M. Torres, *Enseñar Lengua en la escuela primaria* (pp. 5-16). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down Information by Skilled and Average Deaf Readers and Implications for Whole Language Instruction. *Exceptional Children*, 61, 318-334.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Kibler, A. (2010). Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 121-142.
- Klett, E. (2010). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y extranjeras. En *Tercer foro de lenguas de ANEP* (pp. 1-19). Montevideo: ANEP.
- Knoors, H. (2007). Educational responses to varying objectives of parents of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 243-253
- Knoors, H., & Renting, B. (2000). Measuring the Quality of Education: The Involvement of Bilingually Educated Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 145, 268-274.

- Koda, K. (2005). *Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and Deaf Children: The Language Question. *Topics in language disorders, 18*, 1-5.
- Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C. J., Napoli, D. J., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language. *J Clin Ethics, 21*(2), 143-154.
- Ladd, P. (2002). *Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. E. Aboud, & R. D. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (5^a ed., pp. 91-122). Bellingham, Washington: Western Washington Symposium on Learning.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*, 291-310.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.
- Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6*, 258-284.
- Langston, C. A., & Maxwell, M. M. (1988). Holistic Judgement of Texts by Deaf and ELS Students. *Sign Language Studies, 60*, 295-312.
- Lapenda, M. E. (2005). Enseñar a leer y a escribir a niños sordos. *Novedades educativas, 174*, 28-32.

- LaSasso, C. J., & Lollis, J. (2003). Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 79-91.
- LaSasso, C. J., & Metzger, M. A. (1998). An Alternate Route for Preparing Deaf Children for Bi-Bi Programs: The Home Language as L1 and Cued Speech for Conveying Traditionally-Spoken Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.140-155). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, M. (1993). *The lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Dublin: Authentik.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38, 88-91.
- Lytle, R. R., & Robins, M. V. (1997). Reforming Deaf education: a paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf*, 142, 7-15.

- Marchesi, A., & Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza.
- Martin, D. S. (1993). Reasoning skills: A key to literacy for deaf learners. *American Annals of the Deaf*, 138, 82-87.
- Marschark, M. (1997a). Learning to read and write. En M. Marschark (Ed.), *Psychological development of deaf children* (pp. 133-150). Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (1997b). *Raising and Education a Deaf Child*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2000). Education and Development of Deaf Children or is it Development and Education? En P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Eds.), *The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow- Orlans* (pp. 275-291). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Knoors, H., Vervloed, M. P. J., & Noble, W. (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 421-437.
- Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89–107.
- Marschark, M., Sarchet, T., Convertino, C. M., Borgina, G., Morrison, C., & Remelt, S. (2012). Print Exposure, Reading Habits, and Reading Achievement Among Deaf and Hearing College Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 61-74.

- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 467-489). Madrid: SGEL.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L., & Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 4, 1-17.
- Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita de la minoría sorda. *Lectura y Vida*, 20(3), 24-33.
- Massone, M. I., Simón, M., & Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). Madrid: SGEL.
- Mateos (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Maxwell, M. M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Maxwell, M., & Falick, T. (1992). Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. *Sign Language Studies*, 77, 345-371.
- Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 164-188.
- Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 411-431.

- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 1-8.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2000). Deaf Children Created Written Texts: Contributions of American Sign Language and Sign Forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145, 394-401.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and Literacy. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 136-147). Nueva York: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistics interdependence theory support bilingual bicultural models of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- McEvoy, C., Marschark, M., & Nelson, D. L. (1999). Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-9.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 689-714). Madrid: SGEL.
- Miki Kondo, C. (2010). Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. En L. Miquel, & S. Neus (Eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 2002* (pp. 147-158). Madrid: Fundación ActiLibre.
- Miller, P. F. (2000). Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness. *American Annals of the Deaf*, 145, 436-448.
- Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina (1999). *El Aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Resolución N° 225/04*. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163.
- Monikowski, C. (1997). Electronic Media: Broadening deaf students' access to knowledge. *American Annals of the Deaf*, 142, 101-104.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Moore Cross, F. (1992). *La invención y el desarrollo del alfabeto*. En W. Senner (Ed.), *Los orígenes de la escritura* (pp. 76-88). México: Siglo XXI.
- Moores, D. F. (2008). Research on Bi-Bi Instruction. *American Annals of the Deaf*, 153, 3-4.
- Moores, D. F., & Sweet, C. (1990). Relationships of English Grammar and Communicative Fluency to Reading in Deaf Adolescents. *Exceptionality*, 1, 97-106.
- Moores, D. F., & Miller, M. S. (2001). Literacy Publications: American Annals of the Deaf 1996 to 2000. *American Annals of the Deaf*, 146, 77-80.
- Moovers. *Cambridge Young Learners English Text* (2007). Cambridge University Press. <http://www.cambridgeesol.org/exams/yle/index.html>
- Mottez, B. (1993). The Deaf-Mute Banquets and the Birth of Deaf Movement. En J. V. Van Cleeves (Ed.), *Deaf history unveiled: interpretations from the new scholarship* (pp. 27-39). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mudgett-DeCaro, P., & Hurwitz, T. A. (1997). Classroom dialogues and deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 142, 96-99.
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245-257.

- Neese Bailes, C., Erting, C. J., Erting, L. C., & Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 9, 417-456.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115-123.
- Nielsen, D. C., Luetke, B., & Stryker, D. S. (2011). The Importance of Morphemic Awareness to Reading Achievement and the Potential of Signing Morphemes to Supporting Reading Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 275-288.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nussbaum, B. (2001). Las lenguas extranjeras en la formación del alumnado de ESO. L. Nussbaum, & M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria* (pp. 15-37). Madrid: Síntesis.
- Obasi, C. (2008). Seeing the Deaf in "Deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 455-465.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, D. R. (2002). What writing does to the mind? En E. Amsel (Ed.) *Language, literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication* (pp. 153-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura*. México: FCE. (Trabajo original publicado 1982)
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497.

- Ortega Calvo, A. (2009). Opciones metodológicas a partir del MCER. En A. Ortega Calvo, & A. Pernas Izquierdo (Coords.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa* (pp. 131-176). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Otañi, L., & Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. En Ch. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 165-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Padden, C. (2001). Deaf. En A. Duranti (Ed.), *Key terms in language and culture* (pp. 52-55). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palacios de Pizani, A, Muñoz de Pimentel, M., & Lerner Zunino, D. (1996). *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Parasnis, I. (1997). Cultural identity and diversity in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 72-79.
- Parasnis, I., & Fischer, S. D. (2005a). Perceptions of Diverse Educators Regarding Ethnic-Minority Deaf College Students, Role Models and Diversity. *American Annals of the Deaf*, 150, 343-349.
- Parasnis, I., Samar, V. J., & Fischer, S. D. (2005b). Deaf College Students' Attitudes Toward Racial/Ethnic Diversity, Campus Climate and Role Models. *American Annals of the Deaf*, 150, 47-58.

- Pastor Cesteros, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de Español como Lengua Extranjera. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Paul, P. V. (1993). Deafness and text based literacy. *American Annals of the Deaf*, 138, 72-75.
- Paul, P. V. (1998a). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paul, P. V. (1998b). Reading for students with hearing impairments: Research review and implications. *The Volta Review*, 99, 73-88.
- Paul, P. V. (2003). Processes and Components of Reading. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 97-109). Nueva York: Oxford University Press.
- Pernas Izquierdo, A. (2009). Diversificación curricular y plurilingüismo: lenguas, ámbitos, actividades, competencias. En A. Ortega Calvo, & A. Pernas Izquierdo (Coords.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa* (pp. 9-43). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Pertusa, E., & Fernández-Viader, M. P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(1), 2-10.
- Pertusa, E., & Fernández-Viader, M. P. (2004). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M. P. Fernández Viader, & E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 293-336). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Petitto, L. A. (2000). The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations. En C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 41-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Petitto, L. A., & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and spoken language. *Sign Language Studies*, 3, 4-33.
- Power, D., Hyde, M., & Leigh, G. (2008). Learning English From Signed English: An Impossible Task? *American Annals of the Deaf*, 153, 37-47.
- Power, D., & Leigh, G. (2003). Curriculum. Cultural and Communicative Contexts. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. (pp. 38-51). Nueva York: Oxford University Press.
- Power, D., Power, M. R., & Rehling, B. (2007). German Deaf People Using Text Communication: Short Message Service, TTY, Relay Service, Fax and E-Mail. *American Annals of the Deaf*, 152, 291-301.
- Prinz, P. M., & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics of Language Disorders*, 18, 47-60.
- Puente Ferreras, A., Alvarado, J. M., & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf*, 151, 299-310.
- Quigley, S. P., & Paul, P. V. (1984). *Language and Deafness*. California: College- Hill Press.
- Reagan, T. (2005). A Case of Study in Cultural and Linguistic Difference: the Deaf World. En T. A. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in the United States Schools: Democratic Principles in Action* (pp. 53-64). Londres: Praeger.
- Redding, R. L. (1997). Changing times, changing society: Implications for professionals in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*, 142, 83-85.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza lenguas*. Barcelona: Ariel.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez Ortiz, I. R., & Mora Roche, J. (2008). The Efficiency of Information Transmission of Sign and Spoken Language. *American Annals of the Deaf*, 152, 480- 494.
- Rydberg E., Gellerstedt, L. C., & Danermark, B. (2009). Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 312-323.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Sacks, O. (2011). *Los ojos de la mente*. Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado 2010)
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 665-688). Madrid: SGEL.
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico de español como lengua extranjera*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Santisteban, C., & Alvarado, J. (2001). *Modelos psicométricos*. Madrid: UNED
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Madrid: Cambridge University Press.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 778-803). Londres: MacMillan.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sounds and Sign*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Schirmer, B. R. (2003). Using verbal protocols to identify reading strategies of students who are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 157-170.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approach to Teaching Reading. En M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 110-122). Nueva York: Oxford University Press.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Schirmer Lockman, A. (2004). What Verbal Protocols Reveal About The Reading Strategies of Deaf Students: A Replication Study. *American Annals of the Deaf*, 149, 5-16.
- Schirmer, B. R., & Mc.Gough, S. M. (2005). Teaching reading to deaf students: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75, 83-117.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209-231.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Siegel, L. (2000). The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change. *American Annals of the Deaf*, 145, 64- 77.
- Siegel, L. (2002). The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 258-266.
- Silvestre, N. (1998). *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Dipsa.

- Simms, L., & Thumann, H. (2007). In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 152, 302-311.
- Simms, L., Rusher, M., Andrews, J. F., & Coryell, J. (2008). Apartheid in Deaf Education: Examining Workforce Diversity. *American Annals of the Deaf*, 153, 384-395.
- Singleton, J. L., & Morgan, D. D. (2006). Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom. En B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp. 344-375). Nueva York: Oxford University Press.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ELS and Monolingual Speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86-103.
- Singleton, J. L., & Tittle, M. D. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 221-236.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stewart, D. A. (1993). Bi-Bi to MCE . *American Annals of the Deaf*, 142, 106-112.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, Occasional Paper*, 8. Buffalo: University of Buffalo.
- Stokoe, W. (1972). *Semiotics and Human Sign Languages*. Bélgica: NICI Printers.
- Strong, M., & Prinz, P. M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P. M. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?. En C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Svartholm, K. (1993). Bilingual Education for Deaf people in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-331.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Tardy, C. M. (2011). The future of genre in second language writing: a North American Perspective. *Journal of Second Language Writing*, 20, 1-5.
- Taeschner, T., Devescovi, A., & Volterra, V. (1988). Affixes and function words in the written language of deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 385-401.
- Torres, M. (2011). Enseñar a escribir en primero. En L. Blanco, D. Camels, M. E. Cuter, A. M. Kauffman, C. Kuperman, M. E. Rodríguez, & M. Torres, *Enseñar Lengua en la escuela primaria* (pp.- 89-127). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Torrijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9° edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 337-348.
- Torres Monreal, S., & Santana Hernández, R. (2005). Reading levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 150, 379-387.
- Torres Rangel, M. (2009). El proceso de escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 113-131.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 7(2), 111-122.

- Villamil, O. S., & Guerrero, M. C. M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing* (pp. 1-19). Nueva York: Cambridge University Press.
- Walker, L., & Rickards, F. (1993). Reading comprehension levels of profoundly prelingually deaf students in Victoria. *Australian Teacher of the Deaf*, 33, 32-47.
- Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The Role of Phonology and Phonologically Related Skills in Reading Instruction for Students who are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 153, 396-407
- Wauters, L., Knoors, H. E. T., Vervloed, M. P. J., & Aarnoutse, C. A. J. (2001). Sign Facilitation in Word Recognition. *The Journal of Special Education*, 35, 31-40.
- White, A. H., & Tripoli, L. J. (1996). Classroom assessment of the use of compact language drills: A technique borrowed from foreign language. *American Annals of the Deaf*, 141, 346-351.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilbur, R. B. (2000). The Use of ASL to Support the Development of English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 81-104.
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Williams, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.
- Wolbers, K. A. (2008a). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI). Apprenticing Deaf Students in the Construction of English Text. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326.

- Wolbers, K. A. (2008b). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 257-277.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Bowers, L. M. (2012). "I Was Born Full Deaf". Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 19-38.
- Woll, B., & Ladd, P. (2003). Deaf Communities. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 151-163). Nueva York: Oxford University Press.
- Wrigley, O. (1996). *The Politics of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wu, Ch., & Grant, N. (1997). Asian, American and the Deaf: A framework for professionals. *American Annals of the Deaf*, 142, 85-89.
- Yore, L. D. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 105-122.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98, 9-38.
- Yule, G. (1994). *Sign Language*. En V. P. Clark, P. A. Eschholz, & A. F. Rosa (Eds.), *Language. Introductory Readings* (pp. 647-654). Nueva York: St. Martin's Press.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. ¿Cómo enseñar?* Barcelona: Graó.
- Zazove, P., Meador, H. E., Derry, H. E., & Gorenflo, D. W. (2004). Deaf persons and Computer Use. *American Annals of the Deaf*, 148, 376-384.

ANEXO

Anexo: Criterios de confección de las pruebas
--

Test iniciales para alumnos sordos del grupo S-ELSE y del grupo S-CONTROL

Test de lectura

Partimos de la necesidad de evaluar la lectura de los alumnos sordos, teniendo en cuenta que se trata de una lengua segunda. Para poder cumplimentar la tarea, confeccionamos un test a partir de los criterios de algunos exámenes de lengua segunda, que respondieran a niveles lingüísticos básicos y, que, de este modo, pudieran ser resueltos por los alumnos, contemplando su nivel lingüístico. Vale recordar que los exámenes de lengua materna no contienen una selección lingüística acorde a las necesidades de la población meta.

Utilizamos los criterios de un test de segunda lengua que tuviera las siguientes características:

1. Tuviera tradición de investigación en su formulación y aplicación
2. Estuviera extendido y reconocido internacionalmente
3. Diferenciara claramente las habilidades comprensión lectora, escritura, oralidad
4. Estuviera diferenciado por edades y niveles de complejidad
5. Fuera de aplicación rápida
6. Garantizara la posibilidad de resolución de una gran cantidad de alumnos

Seleccionamos los criterios del examen *Movers*, de la Universidad de Cambridge, con la misma tipología de ejercicios y de organización (cantidad de ítems y niveles de dificultad). Ajustamos su extensión a las necesidades específicas del caso, que eran las evaluar las habilidades lectoras y conocimientos básicos iniciales y homologables en los dos grupos de alumnos sordos (grupo 1 y grupo 2).

Los criterios del examen original son los siguientes

Parte	Foco en actividades principales	Input	Respuesta esperada	Nro. de ítems
1	Leer una definición corta y unir la palabras escritas Escritura de palabra	Dibujo del sustantivo y definición	Copiar la palabra correcta al lado de la definición	6
2	Leer frases sobre los dibujos. Respuestas de una palabra escrita	Dibujos y frases	Escritura sí/no	6
3	Leer un diálogo. Elegir la respuesta correcta	Pequeños diálogos con respuestas múltiple-choice	Elegir la respuesta correcta marcando en la letra	6
4	Leer para obtener una información específica y captar lo esencial	Textos con una palabra faltante, palabras y dibujos	Elegir y copiar la palabra faltante correctamente. Marcar en el casillero correspondiente el mejor título para la historia	7
5	Leer una historia. Completar frases	Historia, dibujos y frases con elementos faltantes	Completar frases sobre una historia escribiendo 1,2 o 3 palabras	10
6	Leer y entender un texto fáctico	Texto con faltantes y 3 opciones de multiple Choice	Completar un texto seleccionando la palabra correcta y copiándola en los blancos correspondientes	5

Analizando las variables vistas, tomamos en cuenta únicamente las habilidades de comprensión, descartando los puntos 5 y 6 porque evaluaban conjuntamente habilidades de comprensión y producción en actividades integradora.

Tampoco incorporamos el punto 4, porque implicaba procesamiento textual mucho más extenso, que no era pertinente con el tipo de chicos con los que estamos trabajando.

Para elaborar los textos, utilizamos como referencia el vocabulario que ofrecía este examen, los tópicos que se espera que conozcan los alumnos que están comenzando a estudiar una lengua extranjera y tratamos de adecuarlos a un nivel generalizado de alumnos que vocabulario en el nivel escolar seleccionado. También nos basamos en las estructuras gramaticales básicas que aparecieran en nuestra lengua.

Según consta en este nivel, A2, los tópicos son: los animales, las partes del cuerpo y de la cara, la ropa, los colores, la familia y los amigos, la salud, los números del 1 al 100, los lugares y las direcciones, la escuela, los deportes y el esparcimiento, el tiempo, los juguetes, los transportes, el clima, el trabajo.

Seleccionamos, por su frecuencia de aparición, la familia, los animales, los objetos, los deportes, los lugares, los alimentos y las partes del cuerpo.

Test de lectura

Alumno: **Edad:** **Ciclo:**

Parte 1

Mirar y leer. Elegir la palabra correcta y escribir la palabra en las líneas

		
gato	Mano	Lápiz
		
pelota	Boca	Abuelo
		
auto	Luna	


Ejemplo:

Está en la cara. Tiene dientes: boca

1. Es para escribir. Puede ser negro o de color: _____
2. Es parte de tu cuerpo. Tiene cinco dedos: _____
3. Es un animal de cuatro patas: _____
4. Es para jugar al fútbol o a otros deportes: _____
5. Es blanca. Sale cuando es de noche: _____

6. Es el papá de mi papá: _____

Parte 2

	Mirar y escribir: sí o no
	Ejemplo:
	Hay 4 personas en el dibujo: ____NO _____
	Hay 3 personas en el dibujo: ____SI_____
	Preguntas:
	Hay un gato: _____
	La nena está arriba del papá: _____
El nene está contento: _____	
La nena tiene rulos: _____	
El nene corre: _____	

Parte 3: Leer el texto y elegir la mejor respuesta



Ejemplo:

- María: Hola Pedro, ¿cómo estás?
- Pedro: A. Mi mamá se llama María.
- B. Bien, ¿vos?
- C. En la escuela.

<p>María: - ¿Tenés hermanos?</p> <p>Pedro: A. - Tengo dos. B. - Sí, mucho. C. - Mi papá está en trabajo.</p>	<p>María: - ¿Cómo se llama tu mamá?</p> <p>Pedro: A. - Es alta. B. - Marta. C. - Pedro.</p>
<p>María: - ¿Te gusta jugar al fútbol?</p> <p>Pedro: A. - Los lunes voy a la escuela. B. - No me gusta el basket. C. - ¡Mucho!</p>	<p>María: - ¿Querés tomar un helado?</p> <p>Pedro: A. - Yo soy argentino. B. - Sí, dale. C. - A mí me gusta ver tele.</p>
<p>María: - ¿Te gusta el helado de chocolate?</p> <p>Pedro: A. - Sí, de chocolate y de limón. B. - No tengo. C. - No, quiero.</p>	<p>María: - ¿Vas mañana a la escuela?</p> <p>Pedro: A. - Mañana es lunes. B. - No, tengo que ir al médico. C. - Sí, tengo muchos hermanos.</p>

Modo de aplicación: los docentes entregaban a los alumnos el texto y les explicaban las consignas en lengua de señas a aquellos que lo solicitaran. El tiempo de la toma fue de 40 minutos.

Test de lengua de señas

Al no contar con test estandarizados ni formalizados de LS que pudieran ser orientativos para los alumnos, seguimos los criterios de la sección oral del examen *movers* utilizado como referencia en lectura.

Para la oralidad de estos alumnos se espera, según los criterios de original

Parte	Foco en actividades principales	Input	Respuesta esperada
1	Describir 2 láminas usando respuestas cortas	2 láminas similares	Identificar 4 diferencias entre las láminas
2	Entender el comienzo de una historia y luego continuarla basada en una serie de láminas	Secuencia de láminas	Describir cada lámina de a una
3	Indicar un lámina que sea diferente y explicar por qué	Un set de láminas	Identificar cuál es la que no corresponde
4	Entender y responder preguntas personales		Responder preguntas personales

Modo de aplicación: este examen tiene una duración aproximada de 5-7 minutos. En nuestro caso tenía una duración máxima de aproximadamente 10-12 minutos por alumno.

Corrección de los dos test (lectura y lengua de señas)

Tomamos como criterio de aprobación que los alumnos respondieran al menos más de la mitad del examen. En lectura, sobre un total de 19 ítems la aprobación mínima era con 9 ítems correctos. En Lengua de señas, la aprobación se determina a partir de producciones posibles esperables. A los docentes se les dieron construcciones mínimas que deberían aparecer y que fueran lo suficientemente efectivas como para garantizar la comunicación y transmisión de mensajes.

Consigna de escritura

En un foro por Internet encontraste el siguiente mensaje:

Hola, soy Marcos. Vivo en Misiones. Quiero tener nuevos amigos. marcos8@hotmail.com

Responderle el mail, dando información sobre:

- 1) Tu nombre
- 2) Edad
- 3) Nacionalidad
- 4) Cómo es tu familia
- 5) Qué cosas te gustan
- 6) Qué hiciste el fin de semana

Son varios los factores que se tuvieron en cuenta en la elaboración de esta consigna:

1. Que fuera una muestra de *lengua en uso*
2. Que fuera una tarea similar a alguna de la vida cotidiana
3. Que no estuviera enmarcada en ningún tipo de entrenamiento específico para su resolución

En un orden de progresión de cualquier grilla de ELSE, estos contenidos se encuentran ya desde el nivel A1 correspondiente al MCER contemplados, desde el principio, en un orden de complejidad creciente. Por otra parte, estos contenidos nos permiten darles elementos de complejidad creciente y además suelen estar presentes en casi todos los curriculum de las escuelas de sordos, entre los primeros objetivos.

Tuvimos en cuenta también que fuera lo suficientemente abarcadora como para medir diferentes dimensiones, no solo sobre el conocimiento lingüístico-gramatical sino también de competencia comunicativa, en tanto al responderlo se tuviera en cuenta la situación comunicativa y se adecuara al género discursivo, que en este caso era *correo electrónico*.

Elegimos un género discursivo conocido por todos los participantes y que, por sus características, suele ser compartido en L1 y en L2 por todos los alumnos, sin requerir mayor necesidad de entrenamiento específico. Esto no hubiese ocurrido, por ejemplo si tomábamos cartas formales, cuyas fórmulas estereotipadas no siempre son conocidas.

La redacción de la consigna nos permitió validar no solo nuestro programa de enseñanza sino cualquier otro programa que los alumnos estén transitando. Esto se debe a que no se les pedía memorizaciones, ni ejercitaciones mecánicas, ni producciones que estuvieran ajustadas a algún formato específico. Se trataba de una consigna *semi libre* o *semi controlada* de escritura que además contara con algunas orientaciones sobre contenido.

Decidimos apelar a este formato porque, de este modo, se contribuye con la etapa de planificación de la información. Si bien los alumnos podían organizarla como quisieran, tenían una referencia concreta acerca de qué poner primero, qué poner en segundo término, etc. Igualmente, tenían que organizar qué contar y qué no y podían agregar o alterar el orden si les parecía mejor.

Hughes (2003) recomienda que, para organizar una prueba, no hay que dar demasiada libertad a través de consignas de escritura abierta, no solo hay que proponer un tema sino que hay que restringirlos de modo tal de conseguir mayor homogeneidad en la información.

Por otra parte, uno de los temas presentes en la bibliografía hace alusión a que los alumnos sordos pueden transmitir información pero que no siempre esa información se corresponde con la sintaxis de la lengua estándar. Para corroborarlo teníamos que asegurarnos que transmitieran diferente información relativa a diferentes campos.